

**IGUALDADE DE GÉNERO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE GÉNERO
EM CONTEXTO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DE ADULTOS/AS**

Deolinda José Ribeiro Barbosa Gomes

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Comunidade e Mudança Social, elaborado sob a orientação da Professora Doutora Maria José Magalhães.

Novembro, 2016

RESUMO

Esta dissertação resulta do estágio realizado para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Pretende-se descrever e reflectir sobre a intervenção e investigação realizada num Gabinete de Apoio à Vítima no norte de Portugal continental, nomeadamente acerca dos projetos desenvolvidos no seu âmbito.

O projeto “Aceitar o género, eliminar a violência” ocorreu em contexto escolar e consistiu na realização de um programa de prevenção primária cujo intuito foi conscientizar as crianças e adolescentes para as concepções estereotipadas da noção de género da sociedade portuguesa. O Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”, desenrolou-se em contexto de formação de adultos numa Universidade Sénior, sendo a promoção da igualdade de género o seu principal objectivo.

Adota-se para este efeito uma metodologia participativa, em que os/as participantes têm espaço para dar o seu testemunho baseado nas suas experiências do quotidiano. Esta intervenção/investigação teve a intenção de promover uma cidadania participativa e igualitária, privilegiando as valências da mediação social e educativa.

Palavras-chave: (Des)Igualdade; Género; Violência; Prevenção; Formação de adultos; Mediação Socioeducativa.

ABSTRACT

This dissertation results from the internship reached to obtain the Master's degree in Educational Sciences. His propose was to describe and reflect on the intervention and investigation realized in a Victim Support Office in the north of Portugal, namely about the projects developed in its scope.

The project "Accepting gender, eliminating violence" occurred in a school context and consisted in the realization of a primary prevention program whose purpose was to make children and adolescents aware of stereotyped conceptions of the notion of gender in Portuguese society. The Project "Representations and Experiences for Equality", took place in the context of adult education in a Senior University, with the promotion of gender equality as its main objective.

To develop these projects it was necessary to use a participatory methodology in which participants had space to give their testimony based on their daily experiences. This intervention / investigation was intended to promote a participatory and egalitarian citizenship, privileging the valences of social and educational mediation.

Keywords: (In) Equality; Genre; Violence; Prevention; Adult education; Socio-mediation.

RESUMÉ

Cette dissertation résulte de l'étage réalisé pour l'obtention de la maîtrise en sciences de l'éducation. Il est destiné à décrire et à réfléchir sur l'intervention et d'enquête dans l'Office pour le soutien aux victimes dans le nord du Portugal continental, en particulier sur les projets développés dans la portée.

Le « Accepter le sexe, éliminer la violence » a eu lieu dans les écoles et a été la réalisation d'un programme de prévention primaire dont le but était de sensibiliser les enfants et les adolescents aux conceptions stéréotypées du genre notion de société portugaise. Les « Représentations et expériences pour l'égalité » projet, a eu lieu dans le cadre de l'éducation des adultes dans une université haut, et la promotion de l'égalité entre les sexes son principal objectif.

Il est adopté à cet effet une méthodologie participative, où / les participants ont de l'espace pour donner leur témoignage basé sur ses expériences de la vie quotidienne. Cette intervention / recherche visant à promouvoir une citoyenneté participative et égalitaire, favorisant les valences de la médiation sociale et éducative.

Mots-clés : (In) Égalité ; Le Sexe ; Violence ; prévention ; Formation d'Adultes ; socio-médiation.

Dedico-te a ti, meu pai,

José Carlos Ferreira Gomes.

**Por me fazeres acreditar que existem
pessoas bondosas e belas neste mundo.**

**Por me dares forças para lutar por
uma sociedade mais justa.**

**Por entre as estrelas,
Me ensinares a sorrir todos os dias!**

Agradecimentos

Esta parte é dedicada a todos/as que contribuíram, apoiaram e participaram no meu percurso e desenvolvimento enquanto pessoa e mulher.

Assim sendo, faz todo o sentido começar por agradecer aos amores da minha vida, o meu pai e a minha mãe. Ao meu pai, agradeço por todos os esforços que fez por mim, pelo exemplo de ser humano maravilhoso que era, e porque apesar de não estar presente fisicamente, foi o meu maior apoio, força e motivação nos últimos dois anos.

À minha mãe, agradeço o esforço, a garra e a força tremenda que tem transmitido ao longo da vida, por ter contribuído e apoiado na realização dos meus sonhos, por toda a paciência e amor.

À minha irmã, Cecília, por todos os conselhos, pela paciência e apoio e por ser das melhores e mais importantes, pessoas da minha vida.

Aos meus tios/tias, Margarida, António e Luísa e primas Carla e Graciete por serem incansáveis, pelas palavras amigas e reconfortantes e por estarem sempre presentes.

À Natália, à minha melhor amiga, a de todas as horas, por me aturar e apoiar-me constantemente, pela amizade e carinho único, por ser um pilar de alegria e entusiasmo, por ser o meu porto de abrigo e refugio, um sincero obrigada.

Ao Marcelo e à Xaveca por serem os de sempre e para sempre, por estarem a meu lado há 23 anos e continuarmos firmes e como um exemplo de uma verdadeira amizade.

A todos os meus/minhas amigos/as de coração pela palavra amiga, apoio e descontração.

À Rita, Mariana, Beatriz, Barbara, Isabel e ao Marcelo, por tornarem os meus dias mágicos e me fazerem orgulhar da nossa insanidade genuína e única, mas acima de tudo pelo apoio, amizade, amor e carinho que nos caracteriza.

À Vilma e Inês por serem das melhores colegas que a faculdade me deu, agradeço por todas as horas de conversa, pela motivação, pelos conselhos e pela amizade que cresce de dia para dia.

A todos os/as meus/minhas colegas/ amigos/as de faculdade (TMNT'12) por sermos sempre unidos e alegres.

À minha supervisora de estágio, Dr.^a Vera Silva por toda a paciência e sabedoria partilhada.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Maria José Magalhães, por me influenciar no meu percurso académico. Pelo apoio, aconselhamento e acompanhamento constante desde a Licenciatura, um sincero obrigada.

E por último, agradeço a todos/as os/as participantes do Projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”, e do Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”.

Lista de Abreviaturas

APAV – Associação de Apoio à Vítima

A.T.L. – Atividades de Tempos Livres

CEDAW – Comité para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

GAP – Gabinete de Apoio à Vítima

N.T. – Nota de Terreno

OMA – Observatório de Mulheres Assassinadas

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Nações Unidas

PNI – Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não- Discriminação

RASI – Relatório Anual de Segurança Interna

RSI – Rendimento Social de Inserção

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

Índice

INTRODUÇÃO	10
I. ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	15
1. Os Direitos Humanos: a importância da inclusão do respeito pelos Direitos das Mulheres.....	16
2. Desigualdade e violência de género.....	20
3. Enquadramento Legal da Violência Doméstica	24
4. Dados estatísticos sobre a Violência	29
5. A importância da mediação socioeducativa	31
II. FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMO-METODOLÓGICA	33
1. Posicionamento científico	34
2. Opções Metodológicas ao longo do processo de investigação-intervenção.....	36
3. A investigação-ação.....	39
4. As questões éticas em intervenção e investigação	41
III. DA CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO À AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS	42
1. Caracterização da Associação.....	43
2. Projeto “Pela eliminação de substâncias aditivas”.....	47
3. “Centro de Formação”.....	48
4. Rendimento Social de Inserção	48
5. Gabinete de Apoio à Vítima	48
5.1. Projeto “Aceitar o género, Eliminar a Violência”.....	48
5.2. Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”.....	57
6. Avaliação dos projetos desenvolvidos.....	60
6.1. Avaliação do projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”	61
6.2. Avaliação do projeto “Representações e vivências pela Igualdade”	63
IV. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
1. Projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”	66
1.1. Os estereótipos e a (Des) Igualdade de Género na escola	66
1.2. Mitificação da conceção de Violência de género.....	69
1.3. A partilha de experiências de violência	71
1.4. “Naturalização” da violência/ agressividade entre os jovens	74
1.5. A participação dos/as docentes.....	75
2. Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”	76

2.1. Diferenciação de classes	76
2.2. Violência e classe social	77
2.3. Estereótipos sobre o papel do homem e da mulher na sociedade portuguesa .	77
2.4. Partilha de experiências de violência	81
REFLEXÃO FINAL	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Relação do homicida com a vítima OMA, UMAR (2015)

Gráfico 2. Número de vítimas consoante o sexo RASI (2015)

Índice de Tabelas

Tabela 1. Número de ocorrências de situações de violência doméstica RASI (2015)

Tabela 2. Sistematização das actividades realizadas

Tabela 3. Quadro representativo dos diferentes módulos e objectivos do Projeto

Tabela 4. Quadro sobre a questão do conflito

Tabela 5. Quadro com os módulos e objectivos do projeto

Tabela 6. Resultados obtidos nos questionários

Índice das Ilustrações

Ilustração 1. Cartaz desenvolvido pela turma – “Estereótipos de Género”

Ilustração 2. Alguns trabalhos finais

INTRODUÇÃO

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de “Educação, Comunidade e Mudança Social”, tendo tido como base o trabalho investigação/intervenção realizado numa instituição do Norte de Portugal, enquanto estágio de via profissionalizante. A temática central consistiu na promoção da igualdade de género e na sensibilização/prevenção da violência, de modo a intervir e estudar a importância da intervenção socioeducativa em determinados contextos, como proporcionadora de uma mudança e transformação de comportamentos e atitudes, nomeadamente na reconstrução dos papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres. Esta temática vai de encontro ao objetivo do domínio de Mestrado em que se insere, ou seja, “(...) promover o desenvolvimento de modos de investigação e de intervenção atentos às dinâmicas de construção local e participativa de processos de educação e formação, em problemáticas e com públicos diversos (...)”.¹

A problemática da (des)igualdade de género e da violência de género/doméstica, devido às suas consequências, tem merecido especial destaque por parte da legislação e das políticas nacionais e internacionais. É necessário continuar a aprofundar o conhecimento científico, de modo a descobriremos novas formas e medidas de lidar e resolver este problema social, através da intervenção, entre as quais também a intervenção social e educativa.

De acordo com Magalhães (2005), a violência contra as mulheres surge do centro e quotidiano de uma sociedade civilizada, não contradizendo a norma, tendo como consequência a persistência de atitudes e comportamentos estereotipados, em relação ao género feminino e masculino. As mulheres continuam a ser discriminadas, violentadas, maltratadas e não usufruem de uma cidadania plena, devido a uma sociedade dominada pelo sexo masculino.

O trabalho realizado no estágio centrou-se na intervenção junto da comunidade, de modo a discutirmos os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher, através dos

¹ Retirado de

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/CUR_GERAL.CUR_VIEW?pv_ano_lectivo=2016&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815

saberes críticos, pedagógicos e problematizadores das Ciências da Educação. Seguidamente, surge a apresentação e definição do objeto de estudo deste trabalho, e a sua importância para o domínio da “Educação, Comunidade e Mudança Social”.

1. Definição do objeto de estudo e de intervenção

O objecto de estudo e de intervenção da presente dissertação centrou-se na sensibilização da comunidade para uma realidade desigual a nível de género e na análise das conceções da comunidade em relação às questões de género e violência em dois contextos distintos: no escolar, com alunos do 2º ciclo; e na formação de adultos, nomeadamente numa universidade Sénior. De modo a concretizarmos este objectivo, concebemos e implementamos dois projetos distintos.

O primeiro projeto, que denominamos “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”, consistiu num programa de prevenção primária junto de um público escolar. Refletimos sobre os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, o Conflito, Agressividade e Violência; a Violência Doméstica, no Namoro e Entre Pares; e o Treino de Competências Sociais e Pessoais. O projeto consistiu em sessões de sensibilização/prevenção de comportamentos e atitudes de risco, com o intuito de consciencializar e alertar para as consequências desses comportamentos, promovendo uma mudança dos mesmos, antes da ocorrência de um problema. Assim, além da consciencialização das problemáticas referidas anteriormente, também tínhamos como intenção perceber as visões e conceções de adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, acerca destes temas.

O segundo projeto, ao qual atribuímos a designação “Representações e Vivências pela Igualdade”, decorreu numa Universidade Sénior, junto de um público de uma faixa etária superior aos 55 anos. O projeto consistiu num programa de formação de adultos baseado em torno das questões da Igualdade de Género, Violência Doméstica e Empoderamento Feminino. O seu principal objetivo é conhecer as visões e conceções dos/as participantes acerca destas temáticas, tendo como fundo os testemunhos e histórias de vida dos mesmos/as. Teresa Medina (2008) na sua tese de Doutoramento fala-nos da importância das histórias de vida como processos de formação e educação,

que as experiências do quotidiano influenciam o modo de ser dos indivíduos, ou seja, “(...) os processos educativos/formativos que ocorrem ao longo de toda a vida (...) nas mais variadas situações e contextos de socialização, [permitem que] cada um se [vá] formando, construindo e reconstruindo a sua própria identidade e as suas subjetividades, diferentes formas de ser, de estar, de pensar, de sentir e de ver o mundo” (Medina, 2008: 97). Assim sendo, a nossa intenção passa por descobrir de que forma as vivências e experiências deste público marcaram as suas perspectivas sobre a questão da (des)igualdade e violência de género.

Estes projetos tinham em vista alertar para uma realidade desigual, na tentativa de promover novas formas de pensar e de viver as feminilidades e as masculinidades, potenciando o pensamento crítico, a liberdade de escolha, a emancipação e a autonomia dos/as participantes.

2. Pertinência das questões de Género e Violência para o domínio de “Educação, Comunidade e Mudança Social”

Este trabalho de investigação/intervenção, como referimos anteriormente, está inserido no domínio “Educação, Comunidade e Mudança Social”. O objetivo passou por trabalhar com a comunidade e proporcionar uma transformação, mudança na mentalidade dos indivíduos, nomeadamente no que concerne às questões de género. Para cumprir este objetivo, desenvolvemos um trabalho sócio educativo, que se centrou no uso de uma mediação socioeducativa e nos modos de ação da intervenção comunitária, pois permitem uma intervenção integradora e participativa, de modo a que todos os participantes estejam implicados no processo de mudança.

O domínio concentra-se nas políticas de participação, de intervenção comunitária e no desenvolvimento local e formação de adultos. Ao trabalharmos com públicos distintos, todas as actividades foram discutidas em conjunto com os/as participantes, de modo a respeitar a premissa da participação, da comunicação, da endogeneidade e do empoderamento.

Os/as participantes de ambos os projetos não são apenas destinatários desta intervenção, devem ser antes de mais protagonistas do seu próprio desenvolvimento e da sua mudança pessoal e social. Ao consciencializarem e refletirem sobre as suas necessidades, tornam-se mais eficazes na resolução de problemas e na tomada de decisão. Devemos cultivar a participação e autonomia do indivíduo, contribuindo assim para a inclusão de todos/as.

Para que tal fosse possível, foi necessário da nossa parte uma comunicação aberta e regeremo-nos pela epistemologia da escuta, obtendo uma maior abertura e confiança por parte dos/as participantes para connosco. Estamos a trabalhar com e para pessoas, cada uma com a sua perspetiva de ver o mundo, e de acordo com Correia & Caramelo (2008), envolvemo-nos num espaço social heterogéneo, onde os seres humanos são alvo de imensas desigualdades e injustiças sociais, que se pretendem fazer ouvir e afirmar as suas expressividades e subjetividades. Para atingirmos uma mudança de comportamentos temos de trabalhar e dialogar com os/as participantes através da adoção de metodologias participativas e cooperativas.

As ações desenvolvidas ao longo dos projetos “(...) [colocam] o saber psicológico, sociológico, educativo “(...) ao serviço da intervenção comunitária [significando que] inevitavelmente se toma partido a favor do empoderamento, da autonomia do desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das instituições e das comunidades” (Menezes, 2007: 144). Neste sentido, pretende-se o empoderamento das pessoas, a sua transformação pessoal e social e que consigam ter um papel ativo no desenvolvimento do meio envolvente em seu redor, neste caso em concreto, passando a mensagem sobre as temáticas da (des)igualdade de género e violência.

O estudo e intervenção na área da desigualdade e violência de género é pertinente neste domínio, devido à prevenção de problemas, à sensibilização e alerta da comunidade para estas questões através da consciencialização de públicos, de modo a resolvermos os constrangimentos que impedem o exercício de uma cidadania plena e de uma cultura de paz e justiça.

3. Organização do presente Relatório de Estágio

O seguinte relatório de estágio encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, designado por “Enquadramento da Problemática em estudo”, são abordados os conceitos de género, estereótipos, de violência de género, violência doméstica, e o seu enquadramento legal e respetivos dados estatísticos; aborda-se, ainda, a importância do uso da mediação socioeducativa. Segue-se a “Fundamentação epistemometodológica”, onde se discutem as opções paradigmáticas e metodológicas desenvolvidas no decorrer da implementação dos dois Projetos, atrás enunciados. O terceiro capítulo centra-se na caracterização da associação onde foi desenvolvido o estágio e descreve em concreto a intervenção e atividades desenvolvidas, assim como os procedimentos implementados para a avaliação da intervenção.

Relativamente ao quarto capítulo, enunciamos os resultados obtidos no Projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência” e no Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”, e a respetiva análise/discussão. Por último, fazemos uma reflexão final, onde pretendemos levantar os problemas, os constrangimentos mas também as possibilidades e os resultados da avaliação do percurso realizado e a pertinência de um/a mediador/a socioeducativo no desenvolvimento de programas de prevenção, promoção e formação das questões de género e violência.

I. ENQUADRAMENTO DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Introdução

Este capítulo centra-se no desenvolvimento do enquadramento teórico que sustenta o relatório de estágio que enforma a dissertação de mestrado. Primeiramente, iremos abordar o equacionamento dos direitos das mulheres como direitos humanos, partindo da reflexão dos movimentos feministas que lutaram e ainda lutam pela igualdade de género. Apresentamos conceitos associados à (des)igualdade de género e à violência, fenómenos ainda enraizados na sociedade atual. Seguidamente, explicamos o enquadramento legal (nacional e internacional) e alguns dados estatísticos relativos ao fenómeno da violência doméstica, em Portugal. E, por último, a importância do uso da mediação pedagógica e socioeducativa para a conquista de uma mudança de mentalidades relativamente à hierarquia estrutural e cultural e desigualdade de género.

1. Os Direitos Humanos: a importância da inclusão do respeito pelos Direitos das Mulheres

Vivemos numa sociedade marcada por situações de desrespeito para com os seres humanos. A noção de respeito das diferenças das outras pessoas, o direito à liberdade, assim como o próprio direito de viver têm sido constantemente desvalorizados por várias situações discriminatórias, como ataques de terrorismo, expressões de racismo e xenofobia. Estas manifestações de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade fazem com que as diferenças transformadas em desigualdades e discriminações ditem o destino das pessoas, em diversos contextos históricos, sociais e culturais, coarctando direitos sociais, políticos e civis. Relembrar a importância dos Direitos Humanos quando se vivem constantemente episódios de humilhação, de marginalização para com seres humanos torna-se crucial para perspetivar uma educação democrática e igualitária.

Diversos movimentos sociais têm historicamente levantado a questão dos direitos das pessoas diferentemente posicionadas na escala social. O séc. XIX assistiu à emergência de diversas correntes de pensamento e movimentos de ação política no sentido da pressão social para os direitos dos/as trabalhadores/as e para os direitos das

mulheres. No que diz respeito a estas últimas, ainda que possam ser identificados alguns momentos das suas lutas ainda no séc. XVIII, é nos finais do séc. XIX e transição para o séc. XX que os movimentos feministas ganham ímpeto em várias zonas do globo. Como afirma Manuela Silva (2002), a opressão e desrespeito pelos direitos das mulheres fez com que as mesmas se organizassem “para a defesa dos seus direitos” (Silva, 2002: 17). Este momento histórico dos movimentos feministas tem sido designado como ‘primeira vaga do feminismo’, e as suas principais reivindicações situaram-se no direito de voto e à educação (Magalhães, 1995). O direito ao trabalho pago fora do lar e o direito a uma vida livre de violência na família foram também reivindicações presentes nessa fase dos feminismos, no entanto, não tiveram a dimensão política da luta pelo direito ao voto universal e pela educação universal para as meninas e mulheres. As duas grandes guerras vêm introduzir uma rotura nas ações políticas dos movimentos feministas pela tragédia humana e social que se lhes associou. Após a II Grande Guerra, e com o advento de novos movimentos sociais, nomeadamente os movimentos juvenis, da nova esquerda e pela liberdade sexual, assiste-se à re-emergência dos movimentos feministas, que, desta vez, ergueram diversas bandeiras políticas, desde o direito ao trabalho e à participação política na esfera pública, aos direitos sexuais e reprodutivos na esfera privada, passando pelo combate a todas as formas de violência contra as mulheres em todas as esferas da vida social. Este segundo momento histórico é habitualmente designado como segunda vaga dos movimentos feministas e pauta-se pela denúncia da desigualdade e discriminação de género, reivindicando “para as mulheres os mesmos direitos dos homens: no mundo do trabalho, no acesso à educação, na participação nas estruturas poder político” (Silva 2002: 17). A partir de 1968, o movimento feminista centrou a sua luta em domínios como o corpo, a sexualidade, os direitos da saúde reprodutiva, incluindo o direito ao aborto, por constituírem domínios histórica e estruturalmente alvo do controle e dominação sobre as mulheres, muitas vezes exercidos através de violência, coagindo o seu direito à auto-determinação (Magalhães, 1995).

Estes momentos nas lutas dos movimentos feministas pela igualdade de direitos para as mulheres cruzam-se com outros acontecimentos internacionais que se constituem como marcos importantes para equacionar os direitos das mulheres como direitos humanos. Abordamos alguns desses momentos tão importantes para esta luta, como a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW, 1979), a Declaração

de Viena de que os Direitos das Mulheres são Direitos Humanos (1993) e a Plataforma de Ação de Pequim (1995).

Em 1948, após a II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, aprovou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta Declaração aprovada com o intuito de se restaurar a paz e unificar os povos, enuncia “os direitos e os princípios que deverão assegurar o respeito pela vida do ser humano na globalidade do planeta” (Goulão, 2015: 8). No entanto, e apesar do articulado da Declaração, os documentos de direito internacional são historicamente contextualizados e o seu significado político e social fica demarcado por esse contexto. Assim, de acordo com Boaventura Sousa Santos (1997), a declaração não se tornou um guião emancipatório, por várias razões: em primeiro lugar, porque os direitos humanos fizeram parte integrante da Guerra Fria, época em que muitos direitos eram violados em nome de objetivos políticos de uma noção restrita de progresso económico e orientação política; em segundo lugar, porque os direitos humanos foram elaborados no enquadramento das condições culturais ocidentais, e, ao pretenderem ser universais, constituem-se como instrumento de “choque de civilizações”, acompanhando a globalização de-cima-para-baixo e fortalecendo a hegemonia ocidental. Para uma universalização dos direitos humanos, é necessário uma reconceptualização da interpretação da Declaração dos Direitos Humanos, através da hermenêutica diatópica (Santos, 1997; Arenhardt, 2007), de modo a obter uma política contra-hegemónica, capaz de (co-)responder aos sujeitos sociais, diferentemente posicionados (Lacey, 2004).

Alguns e algumas autores/as têm também levantado a questão de que os direitos das crianças e das mulheres não estão consagrados da mesma forma do que os dos homens na Declaração Universal. As questões de cidadania têm sido alvo de várias análises no decorrer dos anos e de diferentes conceções, desde as perspetivas liberais, em que, supostamente, os indivíduos nascem livres e iguais, donos/as de si mesmos/as, mas na verdade as mulheres eram submissas aos homens até metade do séc. XX.

O conceito de cidadania e de diferença foi reforçado com a contribuição de T. H. Marshall, que defendia que a cidadania é um “estatuto de que gozam aqueles que são membros [sic] plenos de uma comunidade e que, nessa condição, são iguais com respeito a direitos e deveres.” (Araújo, 2007: 163). No entanto, ao estudar os direitos civis, políticos e sociais, Marshall fala-nos da exclusão das mulheres da cidadania,

considerando-as cidadãos de segunda classe, denotando-se a inexistência da adequação dos direitos civis, políticos e sociais para as mulheres (Araújo, 2007).

Em 1993, no decorrer da Conferencia Mundial sobre os Direitos Humanos, em Viena, discutiu-se que os direitos das mulheres deviam constituir parte integrante das atividades das Nações Unidas, e que é da responsabilidade dos Estados, das instituições e organizações intergovernamentais e não-governamentais a proteção e promoção dos direitos das mulheres,

“18. Os Direitos Humanos das mulheres e das crianças do sexo feminino constituem uma parte inalienável, integral e indivisível dos Direitos Humanos universais. A participação plena das mulheres, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, aos níveis nacional, regional e internacional, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo, constituem objetivos prioritários da comunidade internacional. A violência baseada no sexo da pessoa e todas as formas de assédio e exploração sexual, nomeadamente as que resultam de preconceitos culturais e do tráfico internacional, são incompatíveis com a dignidade e o valor da pessoa humana e devem ser eliminadas. Isto pode ser alcançado através de medidas de caráter legislativo e da ação nacional e cooperação internacional em áreas tais como o desenvolvimento socioeconômico, a educação, a maternidade segura e os cuidados de saúde, e a assistência social” (Declaração de Viena, 1993: 5).

Esta luta pelos direitos das mulheres ficou marcada no ano de 1995, com a elaboração da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, no âmbito “de uma análise dos obstáculos a superar para que as mulheres possam exercer plenamente seus direitos e alcançar o seu desenvolvimento integral como pessoas” (Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher; 1995: 148).

A Plataforma de Ação de Pequim define, no domínio D, três objetivos estratégicos para a proteção de vítimas de violência: 1- Adoção de “medidas integradas para prevenir e eliminar a violência contra a mulher”; 2- Estudo das “causas e consequências da violência contra a mulher e a eficácia das medidas

preventivas”; 3- Eliminação do “tráfico de mulheres e prestar assistência às vítimas da violência derivada da prostituição e do tráfico”. Estes três objetivos apresentam várias medidas, nas quais as seguintes se inserem:

“c) introduzir e/ou reforçar sanções penais, civis, no trabalho ou administrativas na legislação, com o fim de punir e reparar os danos causados às mulheres e às meninas vítimas de violência de qualquer tipo, ocorrida no lar, no local de trabalho, na comunidade ou na sociedade; (...) a) promover pesquisas, recolher dados e elaborar estatísticas relativas às diferentes formas de violência contra a mulher, especialmente no que concerne a violência doméstica, e incentivar a pesquisa sobre as causas, a natureza, a gravidade e as consequências da violência contra as mulheres, assim como sobre a eficácia das medidas aplicadas para preveni-la ou repará-la; (...) b) adotar medidas apropriadas para abordar as causas fundamentais, inclusive fatores exógenos, que incentivam o tráfico de mulheres e meninas para fins de prostituição e outras formas de sexo comercializado, os casamentos forçados e o trabalho forçado, com o objetivo de eliminar o tráfico de mulheres, inclusive por meio do fortalecimento da legislação vigente, com o propósito de melhor proteger os direitos humanos das mulheres e meninas e a castigar os perpetradores, pela via penal e civil”(Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, 1995: 191).

2. Desigualdade e violência de gênero

O desrespeito pelos direitos de cidadania das mulheres deriva da desigualdade de gênero, que consiste na hierarquia de acesso a oportunidades, bens materiais e simbólicos, entre homens e mulheres. Esta hierarquia de posições sociais (desigualdade) assenta a sua justificação ideológica nos estereótipos sociais e culturais que, ao longo dos séculos, têm legitimado a supremacia dos homens (como grupo social) face às mulheres (enquanto grupo social) nos mais diversos domínios da vida social. De acordo com Lúcia Amâncio (1994: 11), podemos dizer que as mulheres são encaradas como

cidadãs de “segunda” categoria sendo que “[n]as abordagens mais recentes sobre o género, este é analisado como uma categoria social, na qual os sujeitos baseiam os seus julgamentos, avaliações, expectativas de comportamento e explicações do desempenho”. A mesma autora apresenta uma série de conceitos ligados ao sexo feminino – submissão, ausência de poder, opressão; e ao sexo masculino – independência, afirmatividade, dominância e instrumentalidade.

Independentemente das diferenças biológicas que caracterizam homens e mulheres a que chamamos sexo, ambos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. Infelizmente, na prática, tal ainda não acontece, devido aos papéis sociais e aos estereótipos de género, sendo estes os primeiros a serem aprendidos e apreendidos pelas crianças e jovens no decurso do seu processo de socialização.

Quando falamos de género, referimo-nos aos atributos sociais, papéis, tarefas, funções, deveres, responsabilidades, poderes, interesses, expectativas e necessidades que socialmente se relacionam com o facto de se ser homem ou de se ser mulher numa determinada sociedade, ou seja, o género é uma construção social do masculino e do feminino e da relação entre os sexos. O género é uma definição de feminilidade e de masculinidade, e da relação entre pessoas, que varia no espaço e no tempo, uma vez que é específica de uma dada cultura. De acordo com Perista & Silva (2005), a cultura influencia a reprodução e transmissão de valores, normas e comportamentos sociais, influenciando na construção da identidade de mulheres e de homens.

Em algumas situações, quando as pessoas crescem em famílias que se regem por papéis tradicionais (papéis estereotipados homem/mulher), tendem a limitar a sua educação e as suas opções de carreira de modo a manter as expectativas dos/as outros/as em relação ao que esperam de um homem e de uma mulher. As mulheres são, frequentemente, educadas para serem submissas e estão mais preocupadas em agradar e cuidar dos/as outros/as. Os homens acreditam que têm que ser o “ganha-pão” da família e colocam uma elevada pressão sobre si mesmos para assegurarem este papel. Podemos afirmar que,

“ [e]m qualquer sociedade, as crenças associadas ao género tendem a constituir, para ambos os sexos, normas, muitas vezes silenciosas. Condicionantes da formação de valores e atitudes, com influência directa na auto e hetero avaliações das variadas expressões comportamentais e nos desafios que uns e outras acreditam serem capazes de enfrentar com sucesso” (Pomar *et al.*, 2012: 12).

Estas desigualdades e discriminações transportam-nos para situações de violência. É uma realidade fortemente confirmada pelo avanço da humanidade e dos/as seus/suas, tanto que a violência doméstica foi alvo de várias evoluções concetuais.

É importante definirmos o que entendemos por vítima e violência. A vítima é um dos elementos que compõem o objeto da moderna criminologia, e, segundo a Resolução 40/34 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 29 de Novembro de 1985, entende-se por vítima:

“Pessoa que, individual ou colectivamente, tenha sofrido danos, inclusive lesões físicas ou mentais, sofrimento emocional, perda financeira ou diminuição substancial de seus direitos fundamentais, como consequências de ações ou omissões que violem a legislação penal vigente, nos Estados-Membros, incluída a que prescreve o abuso de poder”.

Entendemos por violência, “qualquer forma de uso intencional da força, coacção ou intimidação contra terceiro ou toda a forma de acção intencional que, de algum modo, lese a integridade, os direitos e necessidades dessa pessoa” (Manita, C.; 2009: 10).

De acordo com Celina Manita (2009), existem diversas designações para qualificar este tipo de violência, desde a violência sobre as mulheres que provoca danos ou sofrimento físico, sexual, psicológico nas mulheres, assumindo várias formas. Este tipo de violência é associado a questões de género, pois resulta da desigualdade entre mulheres e homens numa sociedade onde a estrutura social do género é hierarquizada, levando assim, ao conceito de violência de Género. A violência doméstica corresponde a

“um comportamento violento continuado ou um padrão de controlo coercivo exercido, directa ou indirectamente, sobre qualquer pessoa que habite no mesmo agregado familiar (e.g., cônjuge, companheiro/a, filho/a, pai, mãe, avô, avó), ou que, mesmo não co-habitando, seja companheiro, ex-companheiro ou familiar” (Manita; 2009: 10).

Dentro deste contexto, encontramos a violência conjugal, que é “exercida por uma pessoa contra outra na conjugalidade” (Silva, 2001: 254), e que nos encaminha

para a violência nas relações de intimidade que abrange a violência exercida entre companheiros/as envolvidos/as em diferentes tipos de relacionamentos íntimos e não apenas na conjugalidade.

Atualmente, os agressores são majoritariamente do sexo masculino e as vítimas do sexo feminino. Segundo Luísa Ferreira da Silva (2001: 254),

“ as principais vítimas de violência doméstica são as mulheres, as crianças – no caso de violência física — e os idosos, estes nomeadamente em casos de violência psicológica/ emocional (isolamento, abusos verbais, retirar a autonomia, desrespeitar decisões, falta de dignidade) mas também em casos de violência física. Existem também casos de homens vítimas de violência doméstica mas são muito raros, comparativamente aos casos em que as mulheres são vítimas. Os/as adolescentes são também muitas vezes vítimas de violência, como são, também, agressores dos seus pais, avós e irmãos (ãs)”.

Deste modo, a violência doméstica é causada pela necessidade de um dos/as cônjuges, companheiros/as e/ou indivíduos pertencentes à família exercer poder e controlo integral da relação. Apesar de, tradicionalmente, se considerar a violência doméstica como um problema familiar, atualmente considera-se um problema social e político, no que concerne aos direitos das mulheres, crianças, idosos/as e dependentes (Antunes, 2003).

A violência doméstica pode assumir diferentes formas de violência, nomeadamente a violência física, psicológica/emocional e sexual. Segundo Samson (2010), a violência tem como intuito condicionar os movimentos da vítima, controlá-la e causar-lhe medo.

De acordo com Celina Manita (2009), a experiência de vitimização conduz ao surgimento de consequências físicas, psicológicas e sociais. Walker (1979, 1993), com os seus estudos, evidencia o síndrome da mulher maltratada, designado como o conjunto de consequências provocadas pelo abuso que tornam a vítima com mais propensão a manter-se numa relação e menos capaz de lhe escapar. Sendo evidentes consequências como,

“baixa auto-estima, as dificuldades de concentração, a tendência para estados depressivos, as dificuldades do foro cognitivo (...) a auto-

culpabilização, o pânico (...) a sua participação no trabalho ou na cidadania” (UMAR 2005: 3).

Assim, a exposição aos diversos tipos de violência conduz, habitualmente, a um isolamento, a uma falta de esperança e a um sofrimento intolerável que podem levar a ideação suicida.

As situações de violência doméstica não acontecem de uma forma repentina, são situações de violência continuada. Lenore Walker (1979) enuncia a existência de um “ciclo de violência”, que se encontra constituído geralmente por três fases: i) fase do aumento da tensão; ii) fase do ataque violento/ episódio de violência/ explosão; iii) fase de apaziguamento ou de lua-de-mel caracterizada pelo arrependimento e pela promessa que as agressões não se vão repetir.

3. Enquadramento Legal da Violência Doméstica

Como referimos anteriormente, a violência doméstica “constitui uma violação dos direitos humanos, que pode revestir-se de formas diversas, tanto físicas, como psíquicas” (CIG, 2007: 122), existindo a necessidade de analisar, prevenir e sensibilizar para esta problemática. Assim sendo, deparamo-nos com diversos documentos legais, ao nível internacional e nacional, que se preocupam com o combate e diminuição da incidência de violência doméstica.

No que concerne às instâncias internacionais, as Nações Unidas demonstram a sua preocupação em eliminar a violência doméstica, expressa, por exemplo, na Resolução 48/104, de 20 de Dezembro de 1993, através da aprovação pela Assembleia Geral da “Declaração para a Eliminação da Violência contra as Mulheres”. Esta declaração afirma,

“ a violência contra as mulheres constitui uma violação dos direitos e liberdades fundamentais das mulheres e (...) constitui uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, que conduziram ao domínio e à discriminação das mulheres por parte dos homens e impedem o progresso pleno das mulheres (...)” (Resolução 48/14 das Nações Unidas, 20 de Dezembro de 1993).

No início deste capítulo apresentamos dois instrumentos legais internacionais que se centram nos direitos das mulheres. A Declaração de Viena de 1993, que

defende a integração dos direitos das mulheres nas Nações Unidas. E a Plataforma de Pequim de 1995 que se centrou na análise dos obstáculos para o exercício pleno dos direitos das mulheres.

No que diz respeito ao contexto português, em 1991, de acordo com o Decreto de Lei 61/91, existiam mecanismos de proteção legal às mulheres vítimas de crimes de violência, como, por exemplo, a instituição de gabinetes SOS para atendimentos telefónicos às mulheres e o funcionamento de associações de mulheres com fins de defesa e proteção das vítimas de crimes. Nesta lei, pretendia-se “a mudança de mentalidade, no que concerne ao papel da mulher na sociedade, com especial incidência nos comportamentos que se traduzem na prática de crimes em que a mulher seja vítima de violência.” (Art. 2º, Cap. II, Lei 61/91: 4101) e prestar o máximo de cuidados, proteção e indemnizações a estas vítimas.

A Lei 107/99, de 3 de Agosto, estabelece a rede pública de casas de apoio (habitualmente referidas como casas de abrigo) às mulheres vítimas de violência. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº323/2000, de 19 de Dezembro e com o Decreto Regulamentar nº1/2006, de 25 de Janeiro, são apresentadas medidas para a organização, funcionamento e fiscalização das casas abrigo, de modo a melhorar a qualidade dos serviços prestados às mulheres vítimas de violência. As casas de abrigo não têm fins lucrativos e acolhem temporariamente as vítimas e os/as seus/as filhos/as, proporcionando-lhes as condições necessárias, como a educação, a saúde, um ambiente de tranquilidade e segurança e a prestação de acompanhamento a nível social, psicológico, educacional, profissional e jurídico.

A lei sobre a violência doméstica assume a natureza de crime público, o que significa que a queixa não está dependente por parte da vítima, bastando uma denúncia ou o conhecimento do crime sendo que a denúncia pode ser efetuada por qualquer pessoa ou entidade. Existem variadas leis, como a lei nº 7/2000, de 27 de Maio, em que o crime de maus tratos passa a ser público, sendo que qualquer pessoa o pode denunciar. Assim, “[o]s maus tratos físicos e psíquicos infligidos às mulheres no seio da família podem ser objeto de denúncia junto das autoridades competentes e punidos por lei” (CIG, 2007:122)

A definição de Violência Doméstica encontra-se presente na Lei nº 59/2007, de 4 de Setembro do Código Penal e prevê o seguinte:

“Artigo 152.º Violência doméstica:

- 1- Quem, de modo reiterado ou não, infligir maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais: a) Ao cônjuge ou ex-cônjuge; b) A pessoa de outro ou do mesmo sexo com quem o agente mantenha ou tenha mantido uma relação análoga à dos cônjuges, ainda que sem coabitação; c) A progenitor de descendente comum em 1.º grau; ou d) A pessoa particularmente indefesa, em razão de idade, deficiência, doença, gravidez ou dependência económica, que com ele coabite; é punido com pena de prisão de um a cinco anos, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal.
- 2- No caso previsto no número anterior, se o agente praticar o facto contra menor, na presença de menor, no domicílio comum ou no domicílio da vítima é punido com pena de prisão de dois a cinco anos.
- 3- Se dos factos previstos no n.º 1 resultar: a) Ofensa à integridade física grave, o agente é punido com pena de prisão de dois a oito anos; b) A morte, o agente é punido com pena de prisão de três a dez anos.
- 4- Nos casos previstos nos números anteriores, podem ser aplicadas ao arguido as penas acessórias de proibição de contacto com a vítima e de proibição de uso e porte de armas, pelo período de seis meses a cinco anos, e de obrigação de frequência de programas específicos de prevenção da violência doméstica.
- 5- A pena acessória de proibição de contacto com a vítima pode incluir o afastamento da residência ou do local de trabalho desta e o seu cumprimento pode ser fiscalizado por meios técnicos de controlo à distância.
- 6- Quem for condenado por crime previsto neste artigo pode, atenta a concreta gravidade do facto e a sua conexão com a função exercida pelo agente, ser inibido do exercício do poder paternal, da tutela ou da curatela por um período de 1 a 10 anos.”

A 21 de Fevereiro de 2013, houve uma alteração da Lei nº 59/2007, com o intuito de esclarecer que uma relação de namoro também pode ser alvo de uma

relação abusivo, sendo modificadas as seguintes alíneas: “b) A pessoa de outro ou do mesmo sexo com quem o agente mantenha ou tenha mantido uma relação de namoro ou uma relação análoga à dos cônjuges, ainda que sem coabitação; d) A pessoa particularmente indefesa, nomeadamente em razão da idade, deficiência, doença, gravidez ou dependência económica, que com ele coabite.”

Com a Lei n.º 112/2009, de 16 de Setembro, é estabelecido o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas. Finalmente, ainda nesta lei, prevê-se o estatuto da vítima, tal como se pode verificar no seguinte artigo:³

“Artigo 14.º- Atribuição do estatuto de vítima:

- 1- Apresentada a denúncia da prática do crime de violência doméstica, não existindo fortes indícios de que a mesma é infundada, as autoridades judiciais ou os órgãos de polícia criminal competentes atribuem à vítima, para todos os efeitos legais, o estatuto de vítima.
- 2- No mesmo acto é entregue à vítima documento comprovativo do referido estatuto, que compreende os direitos e deveres estabelecidos na presente lei, além da cópia do respectivo auto de notícia, ou da apresentação de queixa.
- 3- Em situações excepcionais e devidamente fundamentadas pode ser atribuído o estatuto de vítima pelo organismo da Administração Pública responsável pela área da cidadania e da igualdade de género, valendo este para os efeitos previstos na presente lei, com excepção dos relativos aos procedimentos policiais e judiciais.
- 4- A vítima e as autoridades competentes estão obrigadas a um dever especial de cooperação, devendo agir sob os ditames da boa fé.”

De modo a combater o flagelo da desigualdade de género e violência, Portugal criou outros instrumentos legais com medidas práticas.

De entre esses instrumentos legais, encontramos o V Plano Nacional para a Igualdade de Género e Não Discriminação, 2014-2017. Este é constituído por várias medidas de promoção da Igualdade de Género, de modo a obter a não discriminação em função do sexo, género e orientação sexual. Defendendo que “[a] igualdade entre

mulheres e homens é um objeto social em si mesmo, essencial a uma vivência plena de cidadania, constituindo um pré-requisito para se alcançar uma sociedade mais moderna, justa e equitativa” (V PNI, 2014: 4). A sua constituição encontra-se dividida por cinco áreas estratégicas: 1) Integração da Perspetiva de Género na Administração Pública e Local – que tem como objetivo principal promover e garantir políticas para a igualdade de género; 2) Promoção da Igualdade entre Mulheres e Homens nas Políticas Públicas que tem oito objetivos estratégicos, entre eles, reduzir assimetrias de género em todas as áreas sectoriais através do aumento da eficácia e da eficiência das políticas públicas e sensibilizar os/as diferentes profissionais que trabalham no domínio da inclusão social e junto das populações vulneráveis, para a integração da dimensão de género nas suas práticas profissionais; 3) Independência Económica, Mercado de Trabalho e Organização da Vida Profissional, Familiar e Pessoal, esta área procura promover condições favoráveis à igualdade de oportunidades e de tratamento no mercado de trabalho, na conciliação entre a esfera profissional e a vida familiar e pessoal, bem como à promoção do empreendedorismo feminino; 4) Orientação Sexual e Identidade de Género, esta área estratégica procura prevenir e combater todas as formas de discriminação em função de discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género, promover a sensibilização de toda a sociedade portuguesa para esta problemática e garantir a implementação e monitorização dos compromissos internacionais; 5) Organizações não-governamentais, que têm como intuito reforçarem a cooperação com as ONG na promoção da igualdade de género, cidadania e não-discriminação.

O V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género 2014-2017 centra-se em medidas de prevenção da violência doméstica e de género. O mesmo constitui-se em cinco áreas estratégicas, assim a 1ª área estratégica consiste em prevenir, sensibilizar e educar para esta problemática, a 2ª área passa por proteger as vítimas e promover a sua integração na sociedade e prevenir a revitimização. Por sua vez a 3ª área procura intervir junto de agressores para prevenir a reincidência em crimes de violência doméstica e sexual. A 4ª área tem como finalidade intensificar a formação e qualificação de profissionais sobre esta problemática e a 5ª e última área estratégica do plano constitui-se no aprofundamento do conhecimento sobre a violência doméstica e de género.

Nos planos retratados, é visível a preocupação no desenvolvimento de programas de intervenção para prevenir a desigualdade e violência de género em Portugal.

4. Dados estatísticos sobre a Violência

As situações de violência doméstica e de género revelam-se como um problema atual e preocupante. Segundo, Manuel Lisboa *et al* (2008), 1 em cada 3 mulheres é vítima de violência doméstica em Portugal.

Através dos dados da OMA - Observatório de Mulheres Assassinadas, disponibilizados pela UMAR, no ano de 2015, constatamos que ocorreram 29 femicídios, e 39 tentativas.

Analisando a relação do homicida com a vítima, de acordo com os dados disponibilizados pelo OMA (2015), verifica-se que a maior parte dos agressores de violência doméstica é constituída pelos (ex)maridos, (ex)companheiros e (ex)namorados, ou seja, pessoas que têm uma relação de intimidade com a vítima. Assim sendo, 52% das vítimas partilhava uma relação de intimidade presente com o homicida, e que 35% foi assassinada por um ex-companheiro. O que nos conduz para a predominância de uma violência de género.

Legenda: Gráfico 1. Relação do homicida com a vítima OMA-UMAR (2015)



O Relatório Anual de Segurança Interna - RASI- também nos apresenta o número de ocorrências de situações de violência doméstica no país no ano de 2015, registadas pelas forças de segurança.

Legenda: Tabela 1. Número de ocorrências de situações de Violência Doméstica RASI (2015)

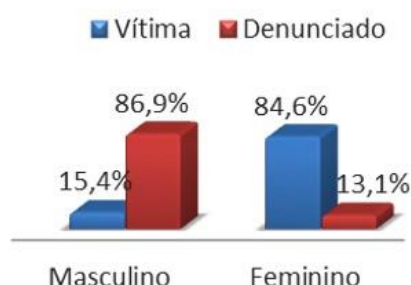
Distritos	Ano 2014	Ano 2015	Var %	Dif	Tx incidência por 1000 hab	Distritos	Ano 2014	Ano 2015	Var %	Dif	Tx incidência por 1000 hab
Aveiro	1.860	1.766	-5,1 %	-94	2,51	Lisboa	5.851	5.907	1,0 %	56	2,64
Beja	272	246	-9,6 %	-26	1,66	Portalegre	250	313	25,2 %	63	2,77
Braga	1.709	1.729	1,2 %	20	2,05	Porto	5.151	4.782	-7,2 %	-369	2,67
Bragança	365	347	-4,9 %	-18	2,66	Santarém	921	991	7,6 %	70	2,23
Castelo Branco	474	443	-6,5 %	-31	2,36	Setúbal	2.310	2.285	-1,1 %	-25	2,68
Coimbra	1.130	1.048	-7,3 %	-82	2,52	Viana do Castelo	511	504	-1,4 %	-7	2,11
Évora	363	378	4,1 %	15	2,35	Vila Real	585	564	-3,6 %	-21	2,82
Faro	1.313	1.323	0,8 %	10	2,99	Viseu	862	836	-3,0 %	-26	2,28
Guarda	357	394	10,4 %	37	2,57	R. A. Madeira	1.011	1.049	3,8 %	38	4,03
Leiria	943	915	-3,0 %	-28	1,97	R. A. Açores	1.079	963	-10,8 %	-116	3,90

Fonte: Cálculos da SGMAI com base nos dados disponibilizados pela GNR e PSP e estimativas do INE sobre a população residente em Portugal a 31/12/ 2015.

Observa-se que os distritos de Lisboa (5,907), Porto (4,782), Setúbal (2,285), Aveiro (1,766) e Braga (1,729) são os distritos onde se apresentam mais ocorrências, representando, em conjunto, o total de 61%.

Através da RASI (2015), é possível reflectir acerca do número de agressores denunciados e de vítimas, sobre a perspetiva do sexo.

Legenda: Gráfico 2. Número de vítimas consoante o sexo RASI (2015)



Fonte : Cálculos da SGMAI com base nos dados disponibilizados pela GNR e PSP realizados em 02/02/2016 (os dados referem-se aos totais anuais).

Evidencia-se que a maioria das vítimas é do sexo feminino (86,9%), e que a maioria dos agressores denunciados é do sexo masculino (84,6%).

Após a problematização da questão da igualdade de género, nomeadamente, dos direitos das mulheres e discussão da violência doméstica e dos seus instrumentos legais,

apresentamos a mediação socioeducativa como uma estratégia para a promoção de uma sociedade igualitária.

5. A importância da mediação socioeducativa

A desigualdade de género e seus estereótipos constituem um problema à escala internacional, e a mediação, através do modelo comunicativo e transformativo é uma ótima estratégia para promover um ambiente de tolerância, igualdade e de convivência pacífica na sociedade. Não se centra apenas na resolução de conflitos, pode assumir-se como transformadora e levar à mudança social,

“[r]esolver ou gerir ficam muito aquém do potencial inovador que, pelo contrário, está associado à transformação. A realidade mostra que, tal como a energia os conflitos não se criam nem se destroem, apenas se transformam” (Torremorell 2008: 80).

A mediação é transformativa e educativa, uma vez que um dos objetivos primordiais é proporcionar uma aprendizagem mútua, de troca de experiências, partilhas, onde os/as participantes adoptem uma postura reflexiva. Assim sendo, ainda de acordo com Torremorell (2008), a mediação assume-se como uma cultura de mudança social, promovendo a compreensão entre os/as diferentes participantes, fomentando a livre tomada de decisões, contribuindo para uma participação democrática, uma cidadania ativa e para a coesão social.

No que concerne ao sentido ético e filosófico, a mediação é o espaço onde os seres humanos cultivam relações e as vitalizam de forma pacífica, respeitando as diferenças, a igualdade, a identidade de cada um/a.

Segundo Torremorell (2008), podemos dizer que este trabalho se centrou no modelo transformativo e comunicativo.

O modelo transformativo apela a valores morais, ao crescimento e desenvolvimento das pessoas para uma sociedade de não-violência, capazes de ver o lado positivo dos conflitos, justa a todos os níveis, onde todos os seres humanos possam participar livremente, de forma igualitária apesar das suas diferenças. Nas palavras de Torremorell, citando Horowitz, o carácter transformador deste modelo de mediação “permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento” (cit. por: Torremorell, 2008: 49) de forma a que se estabeleça, “uma visão mais baseada no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia

individual” (Torremorell, 2008: 49). No que diz respeito ao modelo comunicacional, este centra-se nas histórias dos sujeitos, permitindo que eles/as trabalhem as suas narrativas, que dêem novos sentidos e possibilidades, sendo os/as protagonistas de todo o projeto.

II. FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMO-METODOLÓGICA

Introdução

O capítulo que se segue, contém a apresentação da postura epistemológica e metodológica desenvolvida no estudo efetuado, fundamentando os procedimentos utilizados na conceção do trabalho de investigação/intervenção na promoção da igualdade de género e prevenção primária da violência doméstica e de género. Assim, pronunciamo-nos sobre o posicionamento científico; das abordagens e técnicas metodológicas utilizadas; da necessidade do método de investigação-ação, bem como a importância de princípios éticos na intervenção.

1. Posicionamento científico

Em todos os projetos de investigação/ intervenção, é fundamental adotar uma postura epistemológica e paradigmática, que nos permita observar a realidade decorrendo daí a seleção das opções metodológicas e das técnicas adequadas, no fundo, é um conjunto de princípios básicos que regem uma determinada forma de fazer conhecimento, como afirma Bourdieu,

“[o] paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido e um ponto de partida, é um guia para a ação futura, um programa de investigações a empreender” (2004: 29).

Neste sentido, rejeitamos o paradigma dominante que se centra em questões positivistas e converte todos os fenómenos a leis/verdades absolutas, não abrangendo as perspetivas dos/as atores/as sobre os fenómenos sociais ao afirmar que são subjetivas e como tal não são consideradas como podendo ser analisados cientificamente. Assim sendo, posicionamo-nos no paradigma da Ciência Pós-moderna, uma vez que os programas de sensibilização e de prevenção são ao mesmo tempo subjetivos e objetivos, e ainda têm um longo caminho de descoberta e de desenvolvimento no futuro, sendo tanto teóricos como práticos, e extremamente complexos e diversificados, como diz Boaventura Sousa Santos (1988: 70), “a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, uma forma racional; só a configuração de todas elas é

racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas”.

Ao posicionarmo-nos no paradigma Pós-Moderno, valorizamos todos os discursos, vivências e experiências, não renegando o senso comum, pois ao assumirmos os/as atores/as sociais como protagonistas da produção de conhecimento, é possível construir uma “nova relação entre a ciência e a ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência, pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada, entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento com o objetivo de transformar a ciência num novo senso comum” (Santos, 2000: 34).

O paradigma dominante defende que o/a investigador/a deve assumir uma postura neutra, ou seja, tomar uma posição exterior à investigação para não ser influenciado/a (Bourdieu, 2004). No entanto, não nos poderemos considerar imparciais na nossa interpretação, devido à nossa bagagem sócio, económica e cultural, pois todo/a o/a cientista possui crenças, ideias e pré-conceitos que nos influenciam, assim sendo, não existe “conhecimento neutro, já que todo ele é situado histórica e socialmente” (Santos, 2002).

Esta ideia é reforçada pela teoria de *standpoint*, defendida por Donna Haraway (1988) e Sandra Harding (1986). Trata-se de uma “tomada de posição”, uma vez que a investigação é desenvolvida através de determinada história, valores, perspetivas políticas, sociais e culturais. Assim sendo, podemos afirmar que o conhecimento científico tem diversos significados que necessitam ser desconstruídos. Afirmamos que não existe uma neutralidade absoluta e que esta só se revela no “comprometimento com valores anti-autoritários, anti-elitistas, participativos e emancipadores” (Harding, 1986: 27).

Este pressuposto não é sinonimo do abandono do critério de objetividade, muito pelo contrário, Haraway (1988) e Harding (1986) distinguem dois tipos de objetividade: a fraca, que se centra numa ausência de valores; e a forte, que tem em conta todas as condições de investigação ignoradas pelo paradigma dominante. Esta ideia de objetividade forte é reforçada por Boaventura Sousa Santos (2002), ao afirmar que a mesma “assenta em dois pilares: na aplicação criteriosa dos métodos de investigação e na explicitação das condições pessoais, sociais e organizacionais que possibilitam, constroem e orientam a produção de conhecimento” (Santos, 2002: 2).

Esta investigação-intervenção tenta, ainda que de forma humilde, mas com convicção, seguir as pisadas do paradigma pós-moderno; enquanto investigadoras pretendemos traçar “um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica” (Canário, 2005:2). Assumimos assim, que nos colocamos na posição, onde “o conhecimento científico é uma prática socialmente organizada, [isto é,] o social, longe de ser externo à racionalidade da ciência, é constitutivo dela” (Santos, 2002: 2).

2. Opções Metodológicas ao longo do processo de investigação-intervenção

Em qualquer investigação/intervenção, importa, desde o início, definir os princípios epistemológicos, assim como instrumentos, abordagens e técnicas a utilizar. Assim sendo, escolhemos usar uma metodologia mista, com enfoque na abordagem qualitativa, na lógica da investigação ação, uma vez que nos permite obter um maior conhecimento sobre as explicações dos/as participantes acerca das problemáticas a serem desenvolvidas na investigação, primordialmente a da igualdade de género.

A opção pela abordagem qualitativa, de acordo com Costa (2013), deve-se ao facto de nos deixar mais próximo/as dos/as participantes, nos permitir aceder aos seus discursos e opiniões, e trabalhar com eles/as de modo a provocar alguma mudança social, permitindo a sua participação e, em algumas circunstâncias, que eles/as sejam protagonistas do processo, desenvolvendo estratégias capazes de lidar com as problemáticas em estudo.

Neste sentido, se aspiramos estudar a forma de ver a realidade dos indivíduos e de uma sociedade, e o modo como as pessoas se relacionam entre si, devemos escolher o método qualitativo, pois como nos diz Silverman (1998: 94) é uma “metodologia que privilegia material não quantitativo. Os trabalhos nas ciências sociais, analisam os seus materiais na forma de conversas, de notas de terreno e de entrevistas (...) metodologia que se foca na textura e valor qualitativo dos seus dados”.

Ao longo do processo de investigação/intervenção, a abordagem qualitativa foi complementada com o uso de várias técnicas, que passamos a explicitar e descrever. Primeiramente, a observação participante, que a nosso ver foi a técnica privilegiada

porque permitiu a familiarização com o espaço envolvente, interagir com os/as participantes e conhecer os comportamentos e atitudes dos/as participantes. Logo a mesma trouxe-nos imensas vantagens, desde “a entrada fácil (...) reduzindo as resistências dos membros do grupo; ela diminui a amplitude da perturbação que o investigador [sic] introduz na situação “natural” e permite ao investigador [sic] observar as normas, os valores, os conflitos. Num período prolongado eles não podem manter-se escondidos” (Hargreaves, cit in Lapassade 1990: 124).

Também desenvolvemos o uso da análise documental, que, de acordo com Lüdke & André, (1986), constitui uma parte importante na pesquisa qualitativa, uma vez que serve como alicerce a temáticas desconhecidas, constituindo-se como base da interpretação do material empírico recolhido. A análise documental permitiu-nos contextualizar os estudos efetuados sobre estas problemáticas, analisar recursos pedagógicos para trabalhar com as diferentes faixas etárias e produzir uma investigação mais crítica e reflexiva.

Com o objetivo de nos aproximarmos dos/as participantes, de sentirmos a nossa atenção com uma escuta ativa e obter mais informações sobre suas vidas, realizamos um total de três entrevistas privadas a alunas da Universidade Sénior. As entrevistas foram semi diretivas ou semi estruturadas. Elaboramos previamente um guião temático, com o objetivo de conseguir recolher as informações necessárias e obter uma maior perceção sobre as ideias, os conceitos e experiências das entrevistas acerca da problemática da Igualdade de Género. A utilização desta técnica ofereceu uma “comunicação completamente excecional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os” (Bourdieu, 2001: 704).

Como técnicas complementares a esta abordagem qualitativa, fizemos uso de uma diversidade de recursos pedagógicos e lúdicos, desde o visionamento de excertos de filmes, a leitura e análise de textos e músicas, vários jogos, à dramatização (*role play*) e *brainstormings*, e a concretização/criação com os/as participantes de materiais didáticos. Estes componentes foram fundamentais para a análise do trabalho realizado, e permitiram o aperfeiçoamento das sessões consoante os interesses e vontades dos/as

participantes. Acrescenta-se que todo este processo ficou registado em notas de terreno. Segundo diversas/os autores, notas de terreno consistem na descrição detalhada do que foi observado, desde as interações, os diálogos e o contexto espacial e temporal, ou seja, revelam o “sentido que os atores [sic] dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas, (...) as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy & Campenhout, 2008: 75). Assumiu-se, também, como um auxiliar das nossas reflexões e impressões, revelando-se assim como uma técnica de análise, de avaliação e de intervenção fulcral.

Como referimos anteriormente, utilizamos uma metodologia mista, pois as duas abordagens completam-se e originam diferentes visões, perspetivas e ângulos. (Capucha, 2008). Relativamente à abordagem quantitativa, esta designa-se como “uma metodologia nas ciências sociais que usa dados numéricos para chegar às suas conclusões.”² (Silverman, 1998: 94). O uso deste método centrou-se na aplicação de um questionário semiestruturado em forma de pré e pós teste, que possibilitou, numa primeira fase, perceber o conhecimento dos/as participantes sobre as problemáticas em estudo, e, na fase final, a quantificação da mudança existente em cada turma (caso esta se verificasse).

Como forma de análise dos dados recolhidos/obtidos no decorrer do estágio, utilizamos a análise de conteúdo, que nos possibilitou o trabalho com uma diversidade de crenças, valores e significações, gerando a criação de categorias dos dados recolhidos, sendo as mesmas classificadas e organizadas, de modo a responder aos diferentes objetivos desta investigação (Esteves, 2006). Trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011: 44).

² Tradução da autora. No original, em inglês: “a methodology in the social sciences that uses numerical data to reach its findings. Thus any statistical techniques for the collection and analysis of material; any transformation of human behaviour into the form of numbers”² (Silverman, 1998: 94).

3. A investigação-ação

O estágio desenvolvido centrou-se em dois projetos de prevenção primária, com públicos distintos, o projeto *Aceitar o Género, Eliminar a Violência* - destinado a adolescentes; e o projeto *Representações e Vivências pela Igualdade* – desenvolvido para seniores. Os mesmos tinham como finalidade, informar, consciencializar, prevenir para uma mudança de comportamentos e de atitudes, e, de forma mais profunda, para uma mudança social, o que constitui o grande objetivo da investigação-ação.

O estudo em análise pauta-se por um conjunto de características que o definem como sendo participativo e colaborativo, na medida em que envolve ativamente os sujeitos intervenientes na pesquisa/investigação, tendo como principal intuito uma mudança social significativa. Neste sentido, a investigação-ação apresenta,

“[um]a dimensão «virtuosa» que lhe confere a proximidade com os problemas, dada a escala em que opera: cobrindo pouco terreno com muito detalhe, a aproximação compreensiva ao problema, com vista a transformações emancipatórias, confronta a investigação sujeita ao cânone dominante com a consideração da implicação, assumindo-se a interferência estrutural do sujeito no objeto da investigação” (Nunes, 2004: 7).

A investigação-ação encara-se, assim, como uma dialética entre a ação e reflexão com vista a uma mudança social. Jean McNiff & Jack Whitehead (2011: 9) enuncia as etapas da investigação-ação, que variam entre processos de reflexão e processos de ação. Isto é, da observação que passa pelo contacto direto e por uma real observação/interação com todos/as os/as participantes, de modo a que a reflexão e posterior ação se revelem efetivamente significativas para todos/as os/as intervenientes, levando, assim, a uma real mudança, à avaliação que se verifica como etapa estruturante e fulcral para um aprimoramento tanto dos conhecimentos quanto das ações realizadas. Foi neste pressuposto que se produziram dois projetos, um de prevenção primária e outro de formação de adultos/as, que consistiram na dinamização de ações de sensibilização tendo como objetivo geral a promoção da igualdade de género e a prevenção da violência doméstica e de género, em que estivesse patente um discurso de

mudança e emancipação dos/as alunos/as e formandos/as e posterior transformação social.

Não podemos deixar de falar de uma educação emancipatória, como a aproximação do ser humano à realidade num sentido de desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Numa sociedade rígida por uma cultura dominante, é necessário uma “«educação como prática da liberdade» (...) [capaz de gerar] um processo de mudança (...) [em que os indivíduos se identifiquem, através de uma pedagogia que] coincide com um estilo muito exato de prática social, o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização” (Freire, 1919: 40). A investigação-ação procura a resolução de problemas, através da afirmação dos/as participantes como agentes de mudança nas suas vidas. Nesta epistemologia, espera-se que “o indivíduo seja capaz de acreditar que pode”, “compreender como funciona”, “envolver-se e agir” (Magalhães, 2010: 51), sendo os protagonistas do seu processo de desenvolvimento e transformação social.

A investigação-ação emancipatória trabalha com as diversas realidades num processo de descoberta mútua, em que a mudança social resulta de uma ação coletiva e de um envolvimento crítico com o mundo, resultante das subjetividades críticas dos sujeitos coletivos. Como afirma Ledwith,

“ "ser crítico" envolve sermos auto-críticos em relação ao nosso próprio poder, onde quer que ele possa estar (classe, "raça", sexualidade, género, idade, religião, capacidade), e a empatia com a diversidade que nos rodeiam. Nestas formas deslocamos uma 'verdade' dominante que subordina os outros por múltiplas verdades” (Ledwith, 2007: 602).

Assim sendo, a investigação-ação emancipatória tem como desafios o desenvolvimento de competências críticas e autocríticas; a identificação de espaços potenciadores de uma atitude crítica, e o planeamento global da ação através de redes que propiciem a força coletiva de mudança. O desenvolvimento de projetos junto da comunidade escolar e social promove a aquisição de competências críticas e de compreensão das complexidades da diversidade e da diferença, promovendo abordagens de investigação-ação colaborativas, participativas e emancipatórias.

Para que isto seja possível, cabe-nos a nós, investigadores/as, tornamo-nos num/a investigador/a coletivo/a, desenvolvendo “um sentido perspicaz da mediação e da paciência, uma arte de escutar (...). É no centro do investigador coletivo [sic] que se pensam todas as estratégias de intervenção” (Barbier & Fourcade, 2008: 18).

4. As questões éticas em intervenção e investigação

Um dos aspetos essenciais de um processo de investigação/intervenção está relacionado com as questões éticas, e ainda mais quando o campo de estudo e ação consiste na violência. Cabe ao/á investigador/a refletir sobre os métodos, técnicas e teorias que se podem utilizar, se se apresentam adequadas, evitando a falsificação de dados e omissão, informar os/as participantes do que se pretende, garantir o anonimato e a confidencialidade, ter consciência que a pessoa pode abandonar a investigação sem justificativa e que tem direito a essa escolha (Baptista, 1998).

A ética define o papel social da intervenção, os valores que devem orientar as boas condutas, os deveres e o seu exercício em relação aos/às participantes, independentemente da área de investigação/intervenção todos os profissionais necessitam de princípios éticos na sua conduta (Magalhães, 2010).

No nosso caso em concreto, numa primeira fase, centramo-nos em explicar aos/às alunos/as e formandos/as dos dois projetos o objetivo e a necessidade desta intervenção, pois é crucial eles/as serem “informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (Lima, 2006: 142). Mais ainda, é necessário garantir a sua privacidade em todo o processo, “ [ao assegurar] a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006: 143), e mostrarmo-nos sempre disponíveis para os/as ouvir e responder as suas preocupações.

Como num dos projetos, o público era menor de idade, houve a necessidade de informar os/as encarregados/as de educação acerca dos objetivos do projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”, de modo a obtermos a autorização da participação do/a filho/a.

Por último e não menos importante, comprometemo-nos a sermos fiéis no tratamento dos dados obtidos e não adulterar os resultados.

III. DA CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO À AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS

Introdução

Este capítulo consiste na caracterização do local de estágio, assim como de todo o trabalho desenvolvido. O estágio realizou-se numa Associação de Desenvolvimento de uma freguesia do norte do país, que tem uma diversidade de valências. O trabalho desenvolvido centrou-se no Gabinete de Apoio à Vítima – “Janela Aberta”; no Projeto “Pela eliminação de substâncias aditivas” e no acompanhamento de beneficiários do Rendimento Social de Inserção. Teve o seu enfoque no gabinete de apoio à vítima, uma vez que nos debruçamos de corpo e alma na elaboração e implementação de dois projetos sobre a temática da violência de género e doméstica.

O projeto *Aceitar o Género, Eliminar a Violência*, assume um carácter de prevenção primária, realizou-se em contexto escolar e teve como público-alvo adolescentes entre os 12 e 13 anos de idade. No que diz respeito ao projeto *Representações e Vivências pela Igualdade*, trata-se de um programa de formação de adultos/as, que se realizou numa Universidade Sénior. Ambos têm como objetivo a promoção da igualdade de género e sensibilizar e prevenir a violência doméstica e de género, tendo como intenção transformar os sujeitos e os seus contextos, visando uma consciencialização da realidade. Ao longo do capítulo, descrevemos ao pormenor a intervenção e investigação realizadas.

Finalizamos, apresentando as técnicas utilizadas para a realização da avaliação do estágio, e com a análise da mesma.

1. Caraterização da Associação

O estágio/investigação realizou-se numa Associação de Desenvolvimento de uma freguesia no norte do país. Esta teve a sua constituição a 10 de Março de 1994, dando início à sua atividade a 10 de Maio de 1996. Tem como principal função o apoio a idosos/as e à infância. No decorrer dos anos e do seu desenvolvimento, estendeu-se a outros campos, tendo em funcionamento dez valências com diferentes vertentes e objetivos. Atualmente, possui uma equipa técnica multidisciplinar, composta por cinquenta e um (51) funcionários/as que asseguram o funcionamento dos diversos serviços colocados à disposição da população em causa.

Segue-se a apresentação e caracterização das diversas valências disponíveis pela Associação ao público:

- *A.T. L.* - É um centro de atividades de tempos livre, em que se pretende proporcionar um espaço que para além de ser de atendimento aos pais e às mães, é sobretudo um espaço lúdico extraescolar, onde as crianças podem expressar-se, investigar, criar, jogar, brincar consigo e com o/a outro/a.
- *Centro de dia* - É uma resposta social, desenvolvida em equipamento próprio, que consiste na prestação de um conjunto de serviços que contribuem para a manutenção dos/as idosos/as no seu meio sociofamiliar. É um local aberto à população idosa, que integra vários serviços e atividades, permitindo ao/à idoso/a ocupar o seu tempo livre e permanecer no seu domicílio.
- *Centro de convívio* - É uma resposta social, desenvolvida em equipamento próprio, composto por um conjunto de serviços destinados a permitir às pessoas idosas participarem em atividades sócio recreativas e culturais, organizadas e dinamizadas com a colaboração das mesmas, de acordo com as suas preferências e aptidões.
- *Apoio domiciliário* - Prestação de cuidados individualizados e personalizados no domicílio, a idosos/as, adultos/as ou famílias que por motivo de doença, deficiência ou outros impedimentos não possam assegurar temporária ou permanentemente a satisfação das necessidades básicas e ou atividades da vida diária. Serviços que assegura: higiene pessoal, higiene habitacional, transporte e /ou distribuição de refeições, tratamento de roupa, ajudas várias (acompanhamento ao médico, compras, etc).
- *Unidade de Cuidados Continuados* - Esta Unidade proporciona cuidados de convalescença, recuperação e reintegração de doentes crónicos/as e pessoas em situação de dependência. Estas intervenções integradas de saúde e apoio social visam a recuperação global, promovendo a autonomia e melhorando a funcionalidade da pessoa dependente, através da sua reabilitação, readaptação e reinserção familiar e social.
- *Lar de Idosos/as* - Com capacidade para 36 utentes, proporciona serviços permanentes e adequados à problemática biopsicossocial das pessoas idosas e contribui para a estimulação de um processo de envelhecimento ativo e

apresenta condições que permitem preservar e incentivar a relação intrafamiliar e potenciar a integração social.

- *Casa Abrigo para Vítimas de Violência Doméstica* - tem capacidade para 45 vagas entre mulheres vítimas e seus filhos menores. A intervenção técnica enquadra-se no eixo social e jurídico, saúde física e psíquica, formativo e profissional; educativo e parental e lúdico-pedagógico. Estes eixos vão ao encontro dos seguintes objetivos: promover a reestruturação pessoal/social e apoiar a proteção pessoal/jurídica das utentes; promover o bem-estar físico e psíquico; reduzir a desocupação, desqualificação profissional e a dependência económica e/ou social; promover um maior envolvimento e responsabilidade parental; promover a ocupação de tempos livres de forma saudável e pedagógica.
- *Gabinete de Apoio à Vítima* - Com o objetivo de responder às necessidades de uma população em contexto desfavorável, vítimas de violência doméstica, o gabinete de apoio psicossocial, que se encontra em funcionamento desde Maio de 2005. Presta apoio a vítimas de violência doméstica em três domínios de intervenção: psicológico, social e jurídico. Este apoio visa a autonomização e emancipação da pessoa, através de uma série de fatores de suporte que facilitam e asseguram a integração na sociedade bem como a conciliação da vida familiar com a profissional. Desde a sua abertura, em 2005, até hoje, o Gabinete acompanhou 960 casos de vítimas de violência doméstica. O trabalho desenvolvido pelo Gabinete visa atingir os seguintes objetivos: contribuir para a integração socioprofissional das vítimas de violência doméstica, articulando com a rede de parceiros respostas concertadas que facilitem a conciliação das dimensões pessoal, familiar, profissional e social, bem como apoiar e promover atividades na área da igualdade de género, informando e sensibilizando a comunidade escolar e civil sobre esta matéria. O Gabinete tem tido um impacto positivo, na medida em que tem contribuído para a mudança de práticas, das pessoas e das organizações, dando uma resposta concertada aos problemas que afetam as vítimas de violência doméstica.
- *Projeto “Pela eliminação de substâncias aditivas”*- O gabinete encontra-se em funcionamento desde 8 de Janeiro de 2010. Tem como população-alvo as famílias em situação de vulnerabilidade social, indivíduos alcoólicos e ex-

toxicodependentes. O presente projeto pretende apoiar 338 indivíduos consumidores/as de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas e 209 familiares de forma articulada, a fim de potenciar os resultados do tratamento nas suas diferentes abordagens, com o objetivo de o/a reinserir socialmente. As ações desenvolvidas são as seguintes: ações de sensibilização para os/as utentes e famílias; mediação facilitadora de inserção familiar, social e laboral; apoio psicossocial; grupos de autoajuda; sensibilização das entidades empregadoras e ações de formação para técnicos/as.

- *Rendimento Social de Inserção* - Presta acompanhamento a 231 indivíduos beneficiários/as da medida do Rendimento Social de Inserção que têm associado as problemáticas da violência doméstica e de dependências de substâncias lícitas ou ilícitas. O processo de intervenção consiste no acompanhamento psicossocial, na realização e acompanhamento do programa de inserção acordado com a família de entrevistas e visitas domiciliárias com os agregados familiares.

De seguida, apresentamos um quadro com a sistematização das principais atividades realizadas no decorrer do estágio.

Legenda: Tabela 2. Sistematização das atividades realizadas

“Pela eliminação de substâncias aditivas”	“Centro de formação”	Rendimento Social de Inserção	Gabinete de apoio à vítima
- Investigação sobre a temática de substâncias aditivas, de modo a apoiar a realização de um Projeto de Formação para técnicos/as da Ação Social.	- Análise de dados estatísticos sobre diferentes temáticas: educação; violência doméstica; desemprego; entre outras, respeitante à área geográfica	- Observação de dois atendimentos de beneficiários de RSI; - Organização das pastas dos processos dos utentes de RSI.	- Desenvolvimento de dois projetos de prevenção primária sobre a violência doméstica e a promoção da Igualdade de Género: <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Aceitar o Género, Eliminar a Violência” ▪ “Representações e Vivências pela Igualdade”.

	em estudo; - Apoio na realização da candidatura ao Programa “Escolhas”.		
--	--	--	--

Nas próximas secções, centramo-nos em descrever detalhadamente as atividades anunciadas.

2. Projeto “Pela eliminação de substâncias aditivas”

No cerne desta vertente, que se trata de um gabinete de apoio a famílias em situação de vulnerabilidade social, indivíduos alcoólicos e ex-toxicodependentes, o meu contributo consistiu na realização de um levantamento de literatura sobre substâncias aditivas. Esta sugestão foi proposta por uma das técnicas do gabinete, logo no início do estágio, em finais de outubro e novembro, com o objetivo de as ajudar na realização de um programa de formação para técnicos/as da ação social.

Era uma área na qual não nos sentíamos à vontade, o conhecimento possuído era mínimo, o que exigiu um maior esforço da nossa parte,

“Assim sendo, visto que era uma área totalmente nova para mim, comecei por ler a documentação reunida no gabinete relativamente a esta problemática e a pesquisar sobre projetos realizados, com o intuito de obter mais informação. E foquei-me também nos dados estatísticos do consumo de substâncias psicoactivas na freguesia” (N.T. 21 de Outubro).

Esta pesquisa levou-nos a concluir que a mediação social e comunitária podem ter um lugar fulcral no processo de recuperação de consumidores/as de substâncias aditivas e psicoativas. A mediação permite criar espaços de interação social e de regulação de conflitos, aumentando a capacidade das pessoas e das comunidades de

gerar novas solidariedades, reduzindo assim as tensões sociais e construindo soluções para os problemas emergentes.

3. “Centro de Formação”

Na chegada ao local de estágio, após a organização do horário, ficou estabelecido que, nos primeiros dois meses, teria o papel de ajudar na organização de candidaturas a vários programas de financiamento.

Para que tal fosse possível, focamo-nos na análise de dados estatísticos disponibilizados pela Câmara Municipal e existentes na Associação sobre a atual situação social, criminal, económica e educacional da zona geográfica em estudo. Neste sentido, procedemos uma avaliação *ex-ante*, de modo a tomar conhecimento dos problemas existentes, isto é, permitiu-nos o desenho de “o inventário das necessidades, dos beneficiários e dos recursos disponíveis (...) é uma avaliação (...) descritiva e de planificação” (Monteiro, 2000: 142).

Após esta pesquisa, surgiu um envolvimento ativo na ajuda da construção da candidatura ao programa Escolhas.

4. Rendimento Social de Inserção

No decorrer do estágio surgiu, também, a possibilidade da observação de dois atendimentos de utentes de RSI, o que permitiu tomar conhecimento de como se procede, organiza e funciona este apoio social. Além da observação de atendimentos, também se procedeu à organização dos processos de todos/as os/as utentes beneficiários/as desta prestação a quem a associação presta apoio.

5. Gabinete de Apoio à Vítima

5.1. Projeto “Aceitar o género, Eliminar a Violência”

Um dos objetivos principais deste estágio consistiu na realização e implementação de um projeto de prevenção primária.

O Projeto *Aceitar o Género, Eliminar a Violência* consistiu do desenvolvimento de doze sessões de sensibilização informativas e dinâmicas acerca dos Direitos

Humanos, Estereótipos e Preconceitos; Diferenciação entre Conflito, Agressividade e Violência; Igualdade de Género, Violência Doméstica/ Género/ no Namoro; Violência entre Pares e Resolução de Conflitos/Treino de competências pessoais e sociais, dirigidas a alunos/as com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos.

De acordo com Magalhães *et al*, a prevenção primária consiste em,

“programas que combatem os fatores de risco para os problemas antes deles surgirem e de terem hipótese de se desenvolver, com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre as causas e consequências, melhorar atitudes com respeito a essa dimensão de vida e com a esperança que esse aumento de conhecimento, e a mudança de atitudes influenciarão a mudança dos comportamentos problemáticos, neste caso, os da violência, assim como promovendo as estratégias para lidar com situações violentas” (2007: 57).

A criação deste projeto deveu-se ao facto dos/as jovens da faixa etária em questão estarem presentes num período da sua vida em que as relações amorosas começam a surgir. Nesse sentido, consideramos a necessidade de levar às escolas temáticas essenciais para o exercício de uma democracia, de modo a que os/as alunos/as pudessem desenvolver uma reflexão mais crítica da temática, libertando-se dos mitos e estereótipos que os/as atingem quotidianamente, sobre os quais pretendemos sempre trabalhar durante as acções de sensibilização.

De acordo com Powell e colegas (1996), estas estratégias inserem-se no primeiro nível da prevenção primária, uma vez que se tratam de um “programa educacional dirigido aos/às próprios/as estudantes, através de sessões didáticas com algumas turmas” (Magalhães et al 2007: 58).

A prevenção primária deste projeto realiza-se no âmbito educativo, “quer seja na sala de aula das diferentes disciplinas, (...) quer nas outras formas de interação social que se estabelecem nos momentos mais informais na escola [o importante é que se encontre] incluída na educação da e na cidadania” (Magalhães et al., 2007: 59), com o intuito de permitir a expressão e o reconhecimento de diferenças e do outro/a.

Assim, a prevenção da violência, assume-se como uma importante fonte de desenvolvimento e de aprendizagem. As sessões estavam, especificamente, incluídas nos horários das disciplinas de “Religião e Moral” e de “Formação Cívica”, decorreram duas vezes por semana de quinze em quinze dias, os temas foram pensados e delineados

antes de iniciar o projeto, a organização das sessões e reestruturação das atividades desenvolveram-se de sessão para sessão, adaptando-se aos/às alunos/as, aos seus conhecimentos, interesses e dificuldades.

A escola apresentando-se como o principal contexto de transmissão de saberes e aprendizagens, e primordialmente, como o espaço em que os/as jovens desenvolvem as suas primeiras relações sociais e aplicam às mesmas os valores culturais e educacionais que lhes são transmitidos, assume-se como o lugar principal para a aplicação deste projeto baseado numa metodologia dinâmica e artística. Assim sendo, é fundamental o papel da animação sociocultural, visto que esta é uma forma de estimular práticas sociais na educação de crianças, jovens e adultos/as. Destaca-se, assim, "como um conjunto de práticas, atividades e relações de acordo com os interesses (artísticos, intelectuais, sociais, práticos e físicos) dos indivíduos na sua vida cultural e no seu tempo livre" (Antunes & Alves, 2009: 2475).

5.1.2. Descrição do Projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”

O projeto encontra-se estruturado em oito módulos com objectivos específicos, como podemos observar no quadro que se segue.

Legenda: Tabela 3. Quadro representativo dos diferentes módulos e objetivos do Projeto

Módulos	Objetivos
Direitos Humanos	- Dar a conhecer os Direitos Humanos; os Direitos das Crianças; os Direitos das Mulheres, assim como a Plataforma de Pequim.
Igualdade de Género	- Distinção entre género e sexo; - Identificar e desmistificar papéis sociais de género; - Desconstrução dos estereótipos de género;

	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de Igualdade de Género.
Estereótipos e Preconceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Distinção dos conceitos e sua identificação.
Conflito, Agressividade e Violência	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Conflito; - Como se deve agir perante um conflito; - Conceito de Agressividade; - Conceito de violência e suas implicações.
Violência Doméstica	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as múltiplas dimensões da violência doméstica; - Reconhecer a influência da desigualdade de género para as questões da vitimação; - Identificação dos Tipos/ Formas de Violência; - Reconhecer o Ciclo da Violência; - Consequências da violência doméstica - O que deve fazer em caso de VD: informações sobre organizações/instituições especializadas.
Violência no Namoro	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de Violência no Namoro; - Consequências da violência no namoro; - Identificação dos sinais de alerta; - Distinguir mitos de realidade;

	<ul style="list-style-type: none"> - O que deve fazer sobre o que se deve fazer se um/a amigo/a é vítima de violência no namoro.
Violência entre Pares	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do conceito de Violência entre Pares; - Clarificação dos Tipos e formas; - Consequências das vítimas e dos/as espectadores/as; - Identificação dos Sinais de alerta; - O que fazer em situação de violência entre pares; - Atitude pró-ativa no combate à Violência entre pares.
Treino de Competências pessoais e sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o conhecimento de estratégias de resolução de conflitos; - Distinção dos vários tipos de comportamentos e suas consequências, elegendo os mais adequados e benéficos; - Promover o treinamento da assertividade como resposta em relação a alguns sentimentos; - Fomentar a tomada de decisão.
Avaliação	Apresentação dos trabalhos realizados pelos alunos em relação às diferentes temáticas.

Após apresentado o projeto, irei descrever detalhadamente as atividades de cada uma das sessões.

A primeira sessão do projeto consistiu na apresentação do mesmo e dos/as alunos/as. Neste sentido, de forma a “quebrar o gelo” fizemos a atividade *Teia de Aranha*, onde todos os/as presentes na sala tinham de apresentar o seu nome, idade e o que gostavam de fazer. Tentamos com que a atividade fosse dinâmica e que os alunos e as alunas se sentissem à vontade connosco. No final da sessão, realizamos um *brainstorming* sobre os direitos humanos como e as jovens, ao questionar “O que entendem por Direitos Humanos?”, dando assim um fio condutor para a próxima sessão.

Na sessão sobre os Direitos Humanos, tendo como objetivo trabalhar com os/as alunos/as a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Plataforma de Pequim e a Convenção dos Direitos das Crianças dividimos a turma em pequenos grupos e distribuímos pelos mesmos folhas com artigos das diferentes declarações. Coube aos grupos analisar os artigos e depois partilhar as suas conclusões com o grande grupo e em conjunto organizarem o cartaz que se segue.

No entanto, no desenrolar da atividade, os/as alunos/as revelaram várias dificuldades de leitura e interpretação. Assim, usamos uma atividade diferente com a outra turma,

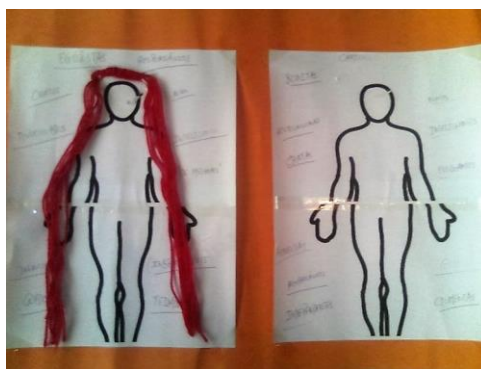
"encontrei uma banda desenhada que retratava diversos direitos e recriei uma atividade, onde recortei os quadrados da banda desenhada para serem distribuídos por todos/as os/as alunos/as da turma. Complementando fiz quatro cartazes em cartolina como as seguintes questões: 1- O que precisamos para sobreviver? 2- O que precisamos para crescer e nos desenvolvermos? 3- O que precisamos para nos protegermos? 4- O que precisamos para saber e participar na sociedade?, O papel dos/as alunos/as passava por colocarem os direitos representados no cartaz adequado” (N.T. 15 de Janeiro),

No módulo "Estereótipos e Preconceitos" os/as alunos/as mostraram que não conheciam os conceitos. De modo a elucidá-los/as, fizemos uma pequena atividade com diversos *cartoons* que se tornou bastante dinâmica e permitiu um envolvimento mais ativo por parte dos/as alunos/as.

No que concerne à questão da Igualdade de Género, podemos afirmar que foi a problemática com mais enfoque durante todo o projeto, uma vez que era discutida em todas as sessões. Destinaram-se duas sessões em concreto para a mesma: na primeira, trabalhamos a distinção entre “sexo” e “género”, através da atividade “Descobrir o sexo, Descobrir o Género”, em que distribuímos uma história por cada aluno/a que alertava para as diferenças biológicas entre homem e mulher, assim como as condições culturais atribuídas aos/as mesmos/as. Terminando a sessão com a demonstração de um pequeno vídeo que alerta para os estereótipos de género, foi apresentado o tema que iria ser desenvolvido na sessão seguinte.

Na segunda sessão deste módulo, realizamos a atividade “A Bola”, onde os/as alunos/as fizeram uma roda na sala e, ao tempo que passavam a bola a um/a dos/as colegas, tinham de dizer uma característica de homem e outra de mulher. Essa característica era colocada numa das cartolinas que representava o corpo feminino e masculino. Após todos os/as alunos/as dizerem uma característica discutimo-la em grande grupo e fizemos uma pequena troca, ou seja, pusemos as características associadas ao homem no corpo da mulher e vice-versa, de modo a que as/os discentes chegassem eles/as próprias à reflexão de que não existe um papel social para a mulher e outro para o homem, pois ambos os sexos podem desempenhar papéis sociais diferentes.

Legenda: Ilustração 1. Carta desenvolvido pela turma – “Estereótipos de Género”



Visto que as/os alunos ficaram entusiasmados com a visualização dos vídeos, terminamos a temática com uma curta-metragem que mostrava a diferença de viver numa sociedade que desrespeita à igualdade de género, e numa sociedade que a respeite.

O módulo seguinte centrou-se na elucidação da diferença entre os conceitos de conflito, agressividade e violência. No final da sessão, cada aluno/a preencheu a uma tabela (Tab. 4), de modo a discutirmos como aceitarem o conflito com o reconhecimento de que se trata de uma condição democrática e que existem formas positivas de lidar com o mesmo.

Legenda: Tabela 4. Quadro sobre as questões de Conflito

O que fizeste? Como agiste?	
Porque agi daquele modo?	
Quem incomodei ou desrespeitei?	
Duas coisas que podia ter feito diferente?	

Depois de apresentado e trabalhado o conceito de violência, iniciamos o módulo da Violência Doméstica e no Namoro, desenvolvido em duas sessões. Realizamos a atividade “Análise de casos”, em que os/as alunos/as tinham de identificar os tipos de violência expressos nas situações descritas, também visualizamos e interpretamos um vídeo que retrata uma situação de violência doméstica. É de salientar que esta atividade levou os alunos/as a partilhar situações vivenciadas no dia-a-dia. Foram ainda apresentados dados estatísticos sobre a violência no namoro, para os/as participantes terem noção da realidade. Realizamos também a atividade “Mitos vs Realidade” que nos permitiu conhecer o ponto de vista dos/as jovens sobre uma relação amorosa e abusiva.

O módulo “Violência entre Pares” desenvolveu-se em duas sessões. Na primeira, realizamos um *brainstorming* para perceber o que eles/as entendiam por “bullying”, em que foi possível criar um pequeno debate sobre várias situações que ocorriam no seio da turma. Realizamos um *roleplay* onde interpretaram situações de violência entre pares e os/as alunos/as tinham de identificar os tipos de violência e o que faziam para resolver o problema. As sessões também foram reforçadas pela visualização de dois pequenos

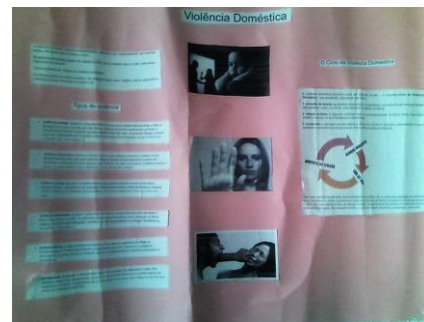
vídeos de sensibilização alertando para uma postura pró-ativa no combate a este fenómeno.

Na penúltima sessão, destinada ao “Treino de Competências Sociais e Pessoais”, optamos por fazer a dinâmica “Aprendendo com a Mímica”, onde cada aluno/a tinha de retirar à sorte um papel (cada papel continha diferentes sentimentos, emoções, formas de estar, entre outros) e representar mimicamente para que os/as colegas conseguissem adivinhar. O objetivo era que os/as participantes percebessem que nem tudo é o que parece, que às vezes a nossa maneira de estar não representa aquilo que realmente sentimos, acabando por se gerar um debate sobre a maneira de estar, de falar (assertividade); de observar e de ouvir.

Para finalizar, na última sessão, os/as alunos/as apresentaram os trabalhos realizados em grupo sobre as diferentes temáticas. Verificou-se que a intencionalidade da sessão não teve igual efeito nas duas turmas, uma vez que apenas numa turma todos os/as alunos/as se mostraram interessados e participaram ativamente. No entanto, podemos afirmar que a responsabilização de partilharem um trabalho com a turma faz com desenvolvam “um espírito crítico e a consciencializarem-se sobre os temas que foram trabalhados ao longo deste ano letivo, e só assim é que é possível uma mudança pessoal em que acreditem que todas as pessoas merecem ter as mesmas oportunidades independentemente das suas características físicas, de género, éticas, religiosas e sexuais” (Teixeira, 2015: 62).

Segue-se, a apresentação de alguns trabalhos, sendo que três deles foram realizados em forma de vídeo de sensibilização.

Legenda: Ilustração 2. Alguns trabalhos finais



5.2. Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”

O projeto “Representação e Vivências pela Igualdade” realizou-se numa Universidade Sénior e o seu principal objetivo consistiu na consciencialização para a problemática da Igualdade de Género, tendo em conta os percursos de vida dos/as formandos/as. O projeto teve um total de 10 sessões distribuídas entre o mês de Janeiro ao mês de Maio. Realizavam-se com dois grupos distintos de idosos/as: formandos/as com qualificação secundária e superior que pertenciam à dita Universidade Sénior; um pequeno grupo denominado por “Clube Sénior”, em que a maioria não possuía qualquer qualificação.

Este projeto consistiu num programa de formação e educação de adultos/as, na medida em que aconteceram aprendizagens em todas as experiências e atividades realizadas. Enquanto profissionais de educação, reconhecemos e valorizamos todos os contextos de formação (não-formais, formais), enquanto processos permanentes.

Com isto, pretendemos que os/as participantes percebam que não são alvo de uma formação que “não privilegia unilateralmente a razão e a reflexão enquanto únicos motores da formação, atribuindo igualmente um papel ao que resulta da ‘vida’, às emoções, aos sentimentos, às intuições, aos vividos e às experiências da vida” (Finger, 1989: 42).

Tratou-se de um trabalho de reflexividade crítica sobre as experiências vividas, permitindo aos indivíduos a tomada de consciência, a promoção do crescimento intelectual, a valorização de diferentes culturas, a motivação a consciência crítica, fomentação da tomada de posição com vista a uma transformação social e propagação da emancipação humana e social, por um processo designado, segundo Paulo Freire (1910), de conscientização,

“A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenoménica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente,

o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1979: 15).

5.2.1. Descrição do Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”

O projeto encontrava-se distribuído por três módulos centrais com diferentes objetivos, como se pode observar na tabela nº 5.

Legenda: Tabela 5. Quadro com os módulos e objetivos do Projeto

Módulos	Objetivos
Direitos Humanos	- Dar a conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Plataforma de Pequim.
Igualdade de Género	- Distinção entre sexo e género; - Identificar e desmistificar papéis sociais de género. - Desconstrução dos estereótipos de género; - Definição de Igualdade de Género.
Violência Doméstica	- Identificar as múltiplas dimensões da violência doméstica; - Reconhecer a influência da desigualdade de género para as questões da vitimação; - Identificação dos Tipos/ Formas de Violência; - Reconhecer o Ciclo da Violência; - Consequências da violência doméstica; - O que deve fazer em caso de VD: informações sobre organizações/instituições especializadas.

Após a apresentação dos principais objetivos do projeto, em seguida, apresentamos a descrição detalhada das sessões realizadas, quer na Universidade Sénior, quer no Clube Sénior.

- Universidade Sénior

Com a Universidade Sénior, foi possível a realização de seis sessões. Na primeira sessão deparamo-nos com seis mulheres na sala de formação. Neste dia, apresentamos o projeto, a sua organização, os seus objetivos e finalidades. Seguidamente, fizemos uma autoapresentação e a sessão acabou por ser muito participativa, as formandas rapidamente começaram a contar testemunhos da sua vida pessoal e privada, evidenciando situações relacionadas com a igualdade de género. A segunda sessão focou-se na problemática dos Direitos Humanos, analisamos e discutimos em conjunto a Declaração Universal dos mesmos.

Seguidamente, trabalhamos a questão da Igualdade de Género, onde analisamos várias situações, provérbios e ditados com o objetivo de alertar para a desigualdade que vivemos fruto da nossa socialização/educação.

A problemática da Violência Doméstica foi desenvolvida em duas sessões, como forma de reconhecerem uma situação de violência acabamos por demonstrar o documentário “Why domestic violence victims don’t” realizado por Leslie Morgan Steiner, que foi vítima de violência doméstica por parte do seu marido durante anos. Isto levou a que as formandas se sentissem à vontade para partilhar situações de violência de amigas e conhecidas.

Como última sessão, enunciamos o trabalho feito por várias associações a nível nacional e internacional de promoção à Igualdade de Género e pela erradicação da violência contra as mulheres. Como atividade final, ouvimos e refletimos sobre a música “Cansada” lançada pela APAV na comemoração dos seus 25 anos.

- Clube Sénior

No Clube Sénior apenas se realizaram quatro sessões, sempre com seis a três participantes. Na primeira sessão, contamos com a presença de um homem que se

mostrou interessado no projeto ao longo da apresentação do mesmo, mas na verdade não voltou a comparecer em mais nenhuma sessão.

A primeira sessão consistiu na apresentação do projeto, das formadoras e dos formandos/as e demos início à temática dos Direitos Humanos. Não foi possível usar as mesmas atividades da Universidade Sénior uma vez que se tratava de participantes com muitas dificuldades de leitura e escrita. Como alternativa, distribuímos diferentes imagens pelos/as formandos/as e discutimos que direitos representavam. No final da primeira sessão, percebemos que este público não mostrava grande interesse pela realização de dinâmicas, mas sim em darem o seu testemunho,

“temos muitas dificuldades em fazer algumas coisas, gostamos mais de falar e contar as nossas histórias” (N.T. 25 de Janeiro).

Neste pressuposto, tentamos que as sessões seguintes se centrassem no testemunho das formandas. Ao debatermos as questões de género, fizemos uma distinção entre sexo e género e partimos dos exemplos de vida das participantes para trabalhar os estereótipos de género. Daqui partimos para a problemática da violência doméstica, em que partilharam várias situações e a partir das mesmas trabalhamos com elas todas as dimensões associadas a este fenómeno, desde as suas formas, o ciclo, às suas consequências.

6. Avaliação dos projetos desenvolvidos

No decorrer de todo o estágio, a avaliação assumiu um papel central, uma vez que nos proporcionou informações relativas à implementação dos projetos, e permitiu-nos ter uma noção da opinião dos/as formandos/as sobre todo o processo. A avaliação traduziu-se em “formas deliberadas e racionalizadas de *colocação de questões* e problemas relativos aos processos de decisão e execução de (...) projetos (...), com recurso a sistemas organizados de reflexão crítica a partir de informações recolhidas no decurso do acompanhamento desses (...) projetos (...)” (Capucha et al; 1996: 10/11) .

A conceptualização e avaliação dos dois projetos foram distintas, tendo apenas em comum o grau de aproximação e participação do/a avaliador/a, uma vez que se trata de uma avaliação interna. Esta é realizada pelos/as participantes do projeto, são eles/as que avaliam como correu a sessão, o que poderia melhorar, se gostaram ou não, e refletem sobre o que aprenderam. Por outras palavras, a avaliação “é executada por

pessoas que integram as organizações ou grupos avaliados e/ou estreitamente associadas à ação que é objeto do processo” (Monteiro, 2000: 141).

Ambos, regem-se por uma avaliação como meio de transformação, com o intuito de promover a mudança e o reconhecimento do pluralismo de interesses diferentes, ou seja, a aceitação das diferenças e o conhecimento dos sistemas de inter-relação da realidade social (Cattalán, 1993).

Seguidamente, apresentaremos os critérios de referência e os tipos de práticas avaliativas utilizadas em ambos os projetos.

6.1. Avaliação do projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”

A avaliação *ex-ante*, realiza-se antes da elaboração do projeto em si, de modo a tomar conhecimento dos problemas existentes, isto é, permite o desenho de “o inventário das necessidades, dos beneficiários e dos recursos disponíveis (...) é uma avaliação (...) descritiva e de planificação” (Monteiro, 2000: 142).

Nesta situação concreta, o pretendido era analisar quer as lacunas, quer as necessidades existentes na vertente da prevenção primária realizada pelo GAP. Assim sendo, como instrumento de recolha de dados apoiamo-nos na análise documental, onde revemos todos os documentos dos projetos realizados, tendo em atenção o público com que trabalhavam, que temáticas sensibilizavam, os recursos pedagógicos utilizados, assim como os pontos fortes e fracos de cada um. Após esta análise, foi possível iniciar a elaboração do projeto.

No início da implementação do projeto, ou seja, logo na primeira sessão, distribuímos um pré-teste em forma de questionário pelos/as alunos/as de modo a obter informações acerca dos seus conhecimentos sobre as diversas temáticas a serem trabalhadas nas aulas.

A avaliação *on-going* ou de processo é responsável pelo acompanhamento de todo o projeto, de modo a perceber se os objetivos estão a ser cumpridos, se os/as participantes estão-se a envolver, e permite alterar os planos/estratégia, caso seja necessário, para ir de encontro aos resultados que se pretende obter, por outras palavras, esta encontra-se “particularmente bem adaptada aos objetivos da gestão estratégica, na medida em que visa a auto-correção permanente do processo de intervenção, no sentido

de melhorar a eficácia e eficiência, bem como a adesão dos agentes” (Capucha *et al*; 1996: 15).

Neste nível da avaliação, foram diversos os instrumentos de recolha de dados que me permitiram fazer uma avaliação da satisfação imediata, sendo os seguintes:

*Questionários de avaliação (utilizados em seis sessões, onde os/as alunos/as tinham de preencher um pequeno questionário sobre a dinâmica da ação de sensibilização e o papel da formadora);

*Atividade “A mala” (os/as alunos/as no final da aula tinham de escrever num post-it uma frase ou palavra que representa-se o significado da sessão para eles e colá-lo numa mala feita de cartolina, esta atividade foi utilizada em duas sessões). Desta actividade surgiram, como exemplo, os seguintes comentários: “ «Acho que estas sessões são bastante importantes e interessantes»; «Gosto das sessões porque aprendemos o que se pode fazer e o que não se pode»; «Aprendi que homem e mulher são iguais!»; «Foi muito divertido» ” (Retirado das Notas de Terreno).

* Atividade “Escala da Montanha” (numa cartolina estavam três montagens com uma cara de tristeza, outra com uma cara normal e a última com um sorriso, os/as alunos/as tinham de escolher uma das montanhas de acordo com o que sentiram da sessão, sendo a atividade usada em duas sessões);

* Atividade “Refletindo...” (a atividade foi utilizada em duas sessões, em que no final os/as alunos/as tinham de fazer uma pequena reflexão sobre o que aprenderam de novo). Alguns dos comentários obtidos foram: “«Estou a gostar de aprender sobre o preconceito e a discriminação.»; «Gostei, pois nos mostra aquilo que achamos mal e que podíamos mudar na nossa vida e na atitude dos outros! Gostei das actividades e de darmos a nossa opinião»” (Retirado das Notas de Terreno).

*Observação participante (permitiu ver o desenrolar das sessões e se os objetivos eram cumpridos).

O último nível de avaliação, a *ex-post* ou final, aplicou-se no final do projeto, tendo “como objetivo fundamental estabelecer se uma ação produziu os resultados ou efeitos esperados” (Monteiro, 2000: 142).

Esta avaliação debruçou-se sobre os trabalhos finais realizados pelos/as alunos/as, e pelo preenchimento do pós-teste.

Legenda: Tabela 6. Resultados obtidos nos questionários

Turma	Resultado Pré-Teste	Resultado Pós-Teste	Melhoria dos conhecimentos
7ºA	63,5%	80,2%	16,7%
7ºB	71,4%	85,7%	14,3%

Após a apresentação dos resultados obtidos na avaliação quantitativa, podemos concluir que houve uma melhoria superior a 10% em ambas as turmas, no que concerne aos conhecimentos sobre as temáticas elaboradas. Acrescento que a maioria das respostas tem tendência a ir ao encontro da desejabilidade social. No entanto, deparei-me com um contra-senso, uma vez que nos debates decorridos nas sessões, os/as estudantes, revelavam formas de pensar e agir estereotipadas, nomeadamente no que diz respeito à questão do género. A única diferença relevante nas respostas do pré-teste para o pós-teste é relativa à questão dos estereótipos e preconceitos, visto que, no início, grande parte não fazia ideia do que se tratava, e, no final do projeto, todos/as os/as alunas/os tinham conhecimento dos dois conceitos e conseguiam distingui-los.

6.2. Avaliação do projeto “Representações e vivências pela Igualdade”

Neste projeto, a avaliação não se destacou tanto como no anterior, não fizemos uso de uma avaliação diagnóstica. Apenas nos centramos na avaliação *on-going*/ao longo do processo, através da observação participante e da reflexão sobre as reações por parte dos/as formandos/as em relação às actividades, questionando no final de cada sessão, se adquiriram novos conhecimentos, obtendo alguns dos seguintes comentários:

“«Olhe menina, eu gosto de saber que hoje se trabalha para que os homens não mandem em nós, e para que sejamos iguais a eles»; «Na minha ideia, sexo e género queriam dizer exatamente a mesma coisa,

nunca me apercebi que havia uma distinção entre eles que faz todo o sentido»; «Eu nunca percebi porquê que uma vítima não abandona o marido, mas esse ciclo da violência esclarece muita coisa agora»” (Retirado das Notas de Terreno).

No que concerne à avaliação final do projeto, devido à existência de dois grupos procedeu-se de duas formas. Com o Clube Sénior, fizemos uma pequena atividade em que os/as formandos/as tinham de caracterizar o projeto por diferentes palavras, surgindo as seguintes: “Amor; Igualdade; Liberdade; Respeito; Preconceito; Violência Doméstica; Dignidade; Mulheres.” Na Universidade Sénior, cada formando/a entregou um papel que continha o significado do Projeto para o/a mesmo/a, como por exemplo:

“‘A Igualdade de Género’, gostei de abordar este tema mas conversas semanais porque avivou-me certos conceitos de alguma forma já «esquecidos». Teve o mérito de me sensibilizar mais uma vez para o papel ativo que posso e devo ter na sociedade moderna, não só porque faço parte da mesma, mas também porque hoje tenho mais tempo livre, permitindo-me estar mais atenta ao que se passa à minha volta e ajudar em determinadas situações. Infelizmente, a ‘Igualdade de Género’ é um tema sempre actual, cuja desigualdade se manifesta de forma diferente ao longo do tempo, esquecê-la, ignorá-la e não lutar para que isto mudo, seria um erro. Um bem-haja a quem o abordo e se preocupa constantemente com este problema.” (Retirado das Notas de Terreno).

Não podemos afirmar que provocamos algum tipo de transformação pessoal nos/as participantes, mas fizemos o esforço de a promover e de dar conhecimento sobre as problemáticas em questão.

IV. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo, centramo-nos na apresentação e discussão dos principais resultados encontrados ao longo de todo o processo de intervenção e investigação. Refletimos, inicialmente, sobre o Projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”, sobre as questões dos estereótipos e da desigualdade de género na escola; a mitificação da conceção de Violência; a partilha de experiência de violência; A “naturalização” da agressividade nas crianças e jovens; e sobre o relação-docente. De seguida, sobre o Projeto “Representações e vivências pela Igualdade”, desenvolvido na Universidade Sénior e no Clube Sénior, centramo-nos na análise da diferenciação de classes; nos estereótipos sobre o papel do homem e da mulher na sociedade portuguesa; e no testemunho de situações de violência.

1. Projeto “Aceitar o Género, Eliminar a Violência”

1.1. Os estereótipos e a (Des) Igualdade de Género na escola

As crianças, adolescentes e jovens são moldados/as e educados/as consoante as ideologias do meio em que se desenvolvem. Assim, apercebemo-nos que os/as adolescentes em estudo cresceram numa sociedade assente no poder patriarcal, na distribuição desigual do mesmo entre homens e mulheres, e, consequentemente, no domínio dos primeiros sobre esta. Ou seja, numa sociedade demarcada por estereótipos de género,

“perguntamos aos/às alunos/alunas se os homens eram iguais às mulheres. Rapidamente, no meio de poucos sins, entoa-se um «NÃO». Questionamos o porquê e responderam que eram diferentes, logo de seguida mostramos um cartoon onde uma menina disse que quando for grande não pode ser médica, professora, arquiteta porque é mulher, por tal tem de ser doméstica, e pedimos para eles/as comentarem (...) em resposta um rapaz disse «elas até podem trabalhar e ser isso tudo, mas têm de tomar conta da casa, fazer a comida e limpar, é a mulher que faz isso» (...) após a visualização de um pequeno vídeo, a maioria dos rapazes disse que «as meninas devem andar sempre arranjadas, devem ser mais sensíveis e fracas do que os homens»” (N.T. 27 de Janeiro).

Afirma-se que a reprodução dos modelos culturais dominantes nas sociedades ocidentais, em geral, e na sociedade portuguesa, em particular, tem uma forte incidência na educação dada aos jovens e às jovens, sendo os comportamentos das mulheres socialmente mais enquadrados e normativamente vigiados do que os dos homens. A divisão tradicional das tarefas domésticas é um dos seus principais reflexos: às (jovens) mulheres é pedido para arrumar a mesa, lavar a loiça, aprender a cozinhar; brincar no quarto ou ainda a cuidar do/a irmão/ã ou crianças. Em contraposição, é concedida ou até incentivada uma maior “liberdade de movimento”, uma maior iniciativa, aos homens e aos rapazes. As desigualdades de género, de que ainda são exemplos o maior escrutínio público incidindo sobre os corpos das mulheres ou sobre o seu desempenho profissional, tendem a estruturar fortemente as atitudes e os comportamentos das mulheres e dos homens.

Neste sentido, de acordo com Amâncio (1993), as representações e identidades de género surgem numa oposição de valores entre a natureza e a cultura, onde aos homens são-lhe proporcionadas diferentes formas de se autorrepresentarem e de se comportarem, resultando daí um “modo de ser” independente do contexto; e às mulheres são associadas um contexto que as define – o contexto doméstico/emocional, evidenciando um “modo de estar” sexualmente definido.

A desigualdade de género é reforçada por comentários por parte dos/as alunos/as como por exemplo

“«o homem deve receber mais do que a mulher, porque ele é que tem de sustentar a família». Ao discutir com eles, que esses estereótipos estão errados e são apenas conceções feitas pela sociedade, e que o homem e a mulher têm exatamente os mesmos direitos e devem ser tratados do mesmo modo, deparo-me com um miúdo a dizer-me «eu não consigo perceber isso, para mim as mulheres não são iguais aos homens e quem manda é o homem (...) o homem é mais forte do que a mulher e tem mais poder»” (N.T. 29 de Janeiro).

Nota-se assim a persistência da conceção do homem como “chefe de família”, onde os homens têm de trabalhar para sustentar a família, a necessidade de controlo típica do patriarcado, pois este consiste na “representação da masculinidade através do domínio sobre a mulher, em que a virilidade é identificado com o poder do homem, o

que, por sua vez, está intrinsecamente ligado à ideia de que é legítimo impor a autoridade sobre a mulher, [considerando-as] seres inferiores, que se podem usar, menosprezar e, enfim, maltratar” (Magalhães *et al.*; 2007: 38).

Importa, ainda, referir que esta socialização de género tem também efeitos negativos nos rapazes e nos homens, na medida em que as identidades sociais masculinas tendem a construir-se tendo como referentes a imposição da vontade, a agressividade, o desapego sentimental, a sublimação da racionalidade, o controlo, entre outros, podendo condicionar os seus percursos e as expectativas.

A forte exposição da questão da desigualdade de género, demonstrou o poder masculino na sala de aula, uma vez que “os rapazes [continuam] a dominar os espaços de discussão, fazendo valer as suas opiniões pelo controlo, por vezes abusivo, dos tempos destinados à livre expressão” (Costa, 2013: 76). Este domínio é reforçado pelo silêncio da maioria das alunas, que ao serem questionadas sobre o papel da mulher na sociedade, pelo facto de ser vista como inferior e submissa ao homem, não se pronunciavam, “no decorrer da sessão, os rapazes assumiram um tom assertivo e participaram mais do que a maioria das raparigas, que assumiram uma posição passiva não dando contribuições para a discussão” (N.T. 5 de Fevereiro). Diana Costa (2013) argumenta que este silêncio é resultado da uma socialização diferencial, e não representa uma situação de conformismo, podendo configurar-se como uma estratégia de resistência ou uma forma de evitamento de situações constrangedoras.

Apesar de, no geral, as/os discentes mostrarem aderir às representações sociais de papéis sociais diferenciados e hierarquizados entre homens e mulheres, não podemos deixar de referir a posição de defesa da emancipação feminina por parte de um grupo de alunas das duas turmas. Faziam frente ao sexo masculino, desafiando os seus argumentos e reclamando uma igualdade de direitos (N.T 27 de Janeiro). De acordo com Costa (2013: 78) “[manifesta-se] uma atitude de recusa por parte de algumas jovens do sexo feminino, em relação aos papéis anteriormente estabelecidos, negando assim o estatuto que estes lhe outorgavam, [surgindo] novas formas de identificação para ambos os géneros”.

1.2. Mitificação da conceção de Violência de género

As desigualdades de género perpetuam situações de violência de género transversais a toda a sociedade. Não se restringe a um só espaço de atuação, sendo que atua dentro do seio familiar ou na esfera pública e social e acarreta consequências imediatas, a médio e a longo prazo. Constitui um problema social ainda muito incutido em determinadas culturas ainda que quase invisível e, só quando for reconhecido, é que pode ser desmantelado (Arnot, 2009).

A naturalização e enraizamento dos papéis de género foram evidenciados pelos/as estudantes, ao longo das sessões. Podemos seguir Matos *et al* (2006), quando afirma que a adolescência remete o/a jovem para um período de vida preenchido por um quadro de múltiplas experiências relacionais e afetivas, impulsionadoras da emergência e clarificação das suas identidades sexuais e de género. Esta fase manifesta-se paralelamente assinalada por dinâmicas sociais adversas que podem coincidir com situações de violência.

Ao discutir a diversidade de formas e tipos de violência, desde a física, a psicológica, a sexual, a emocional e a económica, com os/as alunos/as sobressai a violência emocional e psicológica, uma vez que o controlo é considerado por estes/as jovens como natural numa relação, como se destacou na dinâmica do “Concordo/Não Concordo”,

“(…) ao expor a frase *Há raparigas/rapazes que provocam os/as namorados/as, não admira que eles/as se descontrolem*, metade dos/as alunos/as concordou com a citação, acrescentando que «por exemplo, é normal que fique irritado com a minha namorada se a vir a falar com um rapaz muito tempo, ela não pode dar muita conversa e sorrisinhos a outros rapazes, se o faz eu discuto com ela» (...) «e a forma como se veste, uma coisa é estar bem vestida, com um decote para mim, agora a passear por aí de pernas e mamas à mostra, isso não, se é minha namorada não se pode mostrar aos outros, apenas a mim»” (N.T. de 17 de Fevereiro)

Na intervenção desenvolvida, foi também possível observar o controlo e o isolamento do/a parceiro/a do seu grupo de amigos nas situações de namoro, reforçado com atitudes como "desejar saber tudo o que o parceiro faz, exigir explicações por tudo,

proibir e ameaçar o parceiro, dedique a maior parte de seu tempo a ele/ela" (Nascimento, 2009: 53).

Acrescenta-se que, nos discursos das/os jovens, o “desejo de controlar é associado ao ciúme, à insegurança na relação e à dependência emocional” (Teixeira; 2015: 82), visto que na discussão da citação *Quem tem muitos ciúmes, tem uma grande paixão!*, os/as alunos/as tiveram a seguinte discussão,

“Aluna L: Se eu mostrar ciúmes é sinal de que gosto dele, que não gosto que dê atenção a outras raparigas, isso é normal.

Aluno P: Eu concordo com a “L”, eu gosto que a minha namorada fique com ciúmes, fica toda irritada e assim sei que é louca por mim.

Aluna A: Mas oh “P”, o que tu fazes não se faz, oh professora ele está sempre a ver as mensagens no telemóvel e não a deixa ter uma conta de facebook sozinha. Ele não confia na namorada.

Aluno P: Claro, eu tenho de ver com quem ela fala, ela deve-se explicações, como eu a ela, não quer dizer que não confia nela.” (N.T. de 15 Fevereiro)

O controlo sobre o telemóvel e as redes sociais é encarado com normalidade, acreditando que podem e devem ter controlo sobre os comportamentos e decisões dos respetivos/as parceiros/as, como uma forma de provarem o seu amor e carinho.

Uma outra ideia presente relacionada com a questão sexual, foi pertinente e preocupante a reação por parte de alguns/as alunos/as em relação à declaração *Se o/a meu/minha namorado/a me pedir para ter relações sexuais com ele/a, devo aceitar para provar o meu amor*,

“«Então, se gostamos um do outro, é normal que queiramos fazer sexo, não sei porque razão é que ela não ia querer, se não quer é porque não gosta de mim», rapidamente uma rapariga respondeu-lhe «porque pode não estar preparada, e se não quiser não quer dizer que não gosta de ti»)” (N.T. 17 de Fevereiro)

A conceção do ato sexual é encarada por alguns como uma manifestação de amor, independentemente de um/a dos/as parceiros/as sexuais não se sentir à vontade, levando, assim, a uma pressão psicológica e coação face ao/à companheiro/a.

É ainda de referir a crença dos/as alunos/as de que a violência no namoro é algo normal e socialmente aceite, repercutindo-se numa invisibilidade da sua consistência, no sentido em que vem mascarada pelo amor, sendo na sua generalidade deturpada com situações de afeto. Como afirmam Sónia Caridade e Carla Machado (2006: 489), “além do ciúme e da revolta, noções míticas acerca do romance, em que os papéis tradicionais de género são exacerbados (...) tornam os jovens particularmente vulneráveis face à violência.” No decorrer da intervenção efetuada, foi possível alertá-los/as para as situações de violência, mas é necessário uma intervenção pedagógica mais contínua e sistemática, de modo a constituírem-se mudanças reais.

1.3. A partilha de experiências de violência

A partilha de situações de violência não é habitual junto dos/as adolescentes, por uma questão de vergonha, no entanto, ao longo das sessões, dois alunos/as retrataram experiências vivenciadas nas suas famílias.

“Após a visualização de um vídeo que retrata uma situação de violência contada pela filha de um casal, em que a jovem é vítima de ameaças por parte do padrasto, que também maltrata psicológica e fisicamente a sua mãe. Um dos alunos, perante a turma inteira, afirmou «isto passa-se em minha casa muitas vezes, o meu pai bate na minha mãe, porque às vezes ela irrita-o, e eu não me posso meter» (...) agradei-lhe pela partilha e tentei generalizar a situação, sendo interrompida por outro aluno, «os meus pais sempre se deram muito mal, passavam a vida a discutir, a partir tudo dentro de casa, por isso, separaram-se para não discutirem mais» (...)” (N.T. 5 de Fevereiro)

Isto alerta-nos para a vitimação nas crianças, ou seja, para o impacto da violência doméstica nas crianças e jovens. Segundo Ana Isabel Sani (2006), esta vitimação é um problema social que exige uma maior consciencialização pública e um olhar mais atento, uma vez que, para algumas crianças e jovens, a família não é um lugar de segurança, de afeto e de proteção. É necessário ter em conta as profundas consequências deste fenómeno, pois as crianças e jovens “(...) apresentam

habitualmente problemas emocionais, fisiológicos, comportamentais, sociais e de aprendizagem ” (Magalhães et al; 2007: 46).

Magalhães *et al* (2007) enunciam uma série de sintomas associados a crianças e jovens vítimas diretas ou indiretas de violência doméstica, que foram visíveis ao longo do desenvolvimento do Projeto. O jovem que relatou a situação de violência física e psicológica sempre apresentou uma postura muito rígida, séria e agressiva, defendendo a violência como forma de resolver os conflitos e mostrou imensos preconceitos em relação às mulheres, não acreditando na existência de uma igualdade de gênero, reforçando uma cultura de violência patriarcal. Não podemos deixar de referir a postura passiva e apática de outros/as alunos/as, assim como expressões faciais de tristeza, enquanto discutíamos a problemática da violência doméstica,

“Verificava-se um semblante triste e preocupado no rosto de alguns/algumas alunos/as, notando que não se sentiam à vontade, estavam desconfortáveis com os temas em discussão. No final da visualização do vídeo da violência doméstica, uma aluna começou a chorar compulsivamente” (N.T. 3 de Fevereiro).

Isto leva-nos a considerar que os/as jovens têm um contacto próximo com a realidade da violência doméstica, o que nos deixa preocupadas. No entanto, trata-se apenas de uma suspeita, uma vez que, apesar de os esforços, em alertar a diretora de turma para estas situações, não possuímos nenhuma certeza.

Outro ponto interessante, trata-se do testemunho indireto por parte de três alunas sobre uma situação de violência de namoro em concreto. Estas contaram que uma amiga era vítima de violência física, psicológica e emocional por parte do namorado,

“(…) ele [16 anos] queria que ela [13 anos] tivesse relações sexuais com ele, mas ela recusou. Ai professora, ele disse que se ela não fizesse sexo com ele terminava tudo. Como ela não quis, eles terminaram, e ele foi agressivo, deu-lhe um pontapé e apertou-lhe o pescoço, empurrando-a contra uma parede. E agora ela passa por ele, e ele insulta-a à frente dos amigos todos, e na semana passada ameaçou que lhe atirava com uma enxada. Só que ela ainda gosta dele, e diz que a culpa é dela por não lhe ter feito a vontade. Ela anda muito nervosa, sempre em baixo, não fala para ninguém, e corta-se a ela própria nos braços. Nós não sabemos o que

fazer. O problema é que ela não tem noção de que isto é uma relação violenta, e que ela é uma vítima. Nós também só sabemos porque a professora nos explicou, senão não tínhamos consciência disso” (N.T. 19 de Fevereiro).

Com este testemunho, podemos ver as consequências e o impacto da violência na intimidade juvenil, pois “este tipo de abuso pode desencadear também na população juvenil, designadamente, depressão, raiva, ansiedade, desordem de stress pós-traumático, insucesso escolar e ideação suicida” (Caridade e Machado, 2006: 491). Para além das consequências gerais da violência na saúde física e psicológica, algumas apresentam um grau mais grave, como por exemplo, as tendências suicidas, referidas anteriormente pelas autoras, e explícita no caso em concreto com a tentativa de auto mutilação. A humilhação pública de que a vítima é alvo tende também a levar a jovem a um maior isolamento e baixa autoestima, sentindo-se a responsável de todo o mal que lhe acontece.

A autculpabilização da vítima é algo muito comum nas vítimas de violência doméstica/namoro, uma vez que o agressor leva a vítima a sentir-se responsável pelo comportamento dele. A partir do momento em que a jovem se recusa a ter relações sexuais com o namorado e daí advém as consequências, o sentimento de culpa surge inconscientemente, e é reforçado pelas ideologias sociais/culturais de subordinação da mulher. Isto, leva-nos a refletir sobre o papel da sociedade no apoio e compreensão às vítimas, logo de acordo com Maria José Magalhães (2007: 231) é necessário “uma compreensão da sociedade que mostre o papel das diferentes estruturas sociais e eixos de opressão e ilumine as falhas das explicações individualistas culpabilizadores/as do/as oprimido/as, subordinada/os e ou discriminadas/os.”

O comportamento do agressor faz com que esta jovem, de apenas treze anos, se sinta vulnerável e perdida. Completamente iludida pela conceção de “amor romântico”, que de acordo com Ana Sofia Neves (2007: 613) acredita que tudo pode ser perfeito, passivo e eterno, e o amor é visto “como uma suprema vocação e, quando se dedica a um homem vê nele um deus”. Impedindo, assim, o reconhecimento de comportamentos abusivos no seio de uma relação íntima, pois a jovem está de tal forma apaixonada que não consegue perceber as atitudes do seu companheiro como sendo erradas e ainda tem esperança num futuro.

Convém referir que se a vítima tivesse acedido a ter relações sexuais por coação, estaríamos perante uma situação de violação. Este fenómeno trata-se de “complexo conjunto de crenças que encoraja a agressão sexual dos homens e apoia ou suporta a violência contra as mulheres” (Magalhães et al; 2007: 30). No entanto, não foi concetualizado como tal por parte de muitas jovens, inclusive pela jovem do caso em questão, pois ela interiorizou que o problema era dela. Através de comportamentos de coação, ela iria sujeitar-se à vontade do seu parceiro, sem ter consciência de que seria alvo de violência sexual.

1.4. “Naturalização” da violência/ agressividade entre os jovens

Na temática “Conflito, Agressividade e Violência”, foi possível notar uma naturalização da agressividade na forma como lidam com os conflitos.

Os/as jovens encaram o conflito como algo negativo, não reconhecendo a importância e, por vezes, necessidade de existirem conflitos. Numa nota de terreno, escrevemos as suas opiniões sobre este assunto:

“não devia haver conflitos, isso é mau para nós. Mas também resolvo-os facilmente, vai logo à pancada, se alguém me levantar o tom, eu levanto também, não me fico, não sou nenhum “panão”! (...) quando alguém me insulta acerto-lhe logo com um pontapé no meio dos dentes ” (N.T. 2 de Março).

A agressividade surge, por parte das/os jovens, como resposta ao conflito, de acordo com Ana Dias (2015: 68), trata-se de “uma maneira de sobrepor uma ideia em relação à outra, recorrendo ao uso da força física”.

Neste sentido, surgiu a necessidade de trabalhar com estes/as jovens a distinção entre agressividade (um comportamento impulsivo e não adequado na resolução de conflitos) e violência (ações com o intuito de magoar, controlar ou humilhar a outra pessoa), e fomentar a ideia de que o conflito pode ser encarado de uma forma positiva, pois este permite-nos debater ideias, estruturar relações e exercer o direito de democracia, “ele contribui para a organização social do grupo de pares, o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, a reafirmação de valores culturais e o desenvolvimento individual e expressão do self ” (Corsaro, 2005 in Corsi 2010: 54).

1.5. A participação dos/as docentes

Ao longo das sessões constatou-se renitência face às temáticas por alguns/as docentes, assim como o desinteresse de outros/as pelos problemas e interesses dos/as alunos,

“ao falarmos com os/as alunos/as sobre a questão da sexualidade, por parte do professor de Religião e Moral sentiu-se uma pressão, fez com que me sentisse incomodada ao abordar que cada pessoa tem direito à sua educação sexual e que existem vários tipos de famílias, e que como gostamos que respeitem as nossas escolhas, também devemos respeitar as deles/as. O professor acabou por deixar sair um “sorriso de gozo”, o que foi muito desagradável perante a turma” (N.T. 27 de Janeiro)

“a diretora de turma não mostrou preocupação com os relatos de violência transmitidos pelos/as alunos/as. Ignorou e não denunciou o caso como era necessário” (N.T de 29 de Fevereiro).

Este desinteresse por parte de docentes, muitas vezes, surge devido às suas especificidades, aos seus conceitos pré-estabelecidos, marcando a relação com os/as alunos/as. De acordo com Weiler (2003), a oposição por parte do/a professor/a em contacto com outras formas de pensar, pode trazer ao de cima tensões derivadas dos diferentes tipos de conhecimento e de poder.

Apesar de situações como as descritas atrás, também nos deparamos com docentes interessados nas temáticas trabalhadas com os/as alunos/as, o que potencia “um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania” (Cardona *et al.*, 2010: 51).

O desenvolvimento de temáticas como os direitos humanos, a (des)igualdade de género e a violência doméstica e de género não se revelam apenas fulcrais em contexto escolar. Estas devem ser trabalhadas em todos os níveis de educação e formação, assim como em todas as faixas etárias de modo a conseguirmos consciencializar e sensibilizar o maior número de pessoas possíveis. Por tal, criou-se o projeto “Representações e

Vivências pela Igualdade” centrado numa formação de adultos junto de um público sénior.

2. Projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”

Seguidamente, fazemos uma análise dos principais resultados obtidos neste projeto de formação de adultos numa Universidade Sénior. A análise recai sobre as notas de terreno do projeto e as entrevistas realizadas, dando origem a quatro categorias distintas: a diferenciação de classes; a violência e as classes sociais; os estereótipos sobre o papel do homem e da mulher na sociedade portuguesa; e a partilha de situações de violência.

2.1. Diferenciação de classes

Os/as participantes deste projeto formavam dois grupos distintos, com diferentes formações e que não se sentiam confortáveis a trabalhar em conjunto, o que constatamos e registamos em algumas notas de terreno, como por exemplo;

“Falou-se na hipótese de juntar os dois grupos, mas rapidamente elas mostraram-se reticentes, não se notou qualquer receptividade em trabalhar com o outro grupo, explicaram que as mulheres do clube sénior se sentiam inibidas com a presença delas. Percebemos que não se queriam juntar/agrupar com os/As formandas do Clube Sénior, uma das participantes chegou mesmo a dizer que eram «pessoas inferiores, com menos literacia»” (N.T. de 21 de Janeiro).

“Os/as membros do Clube Sénior afirmaram que o grupo com mais formação se considerava superior a eles/as e os tratavam de outro modo por não terem qualificação, acham-se mais inteligentes e com mais cultura e faziam questão que eles se sentissem inferiores.” (N.T. 25 de Janeiro).

A existência de um preconceito relativamente à classe social é notória, todas as participantes revelam um determinado classismo e elitismo ao defenderem as suas classes sociais. De acordo com Bourdieu (1996), o termo *classe* refere-se a um conjunto

de agentes que ocupam posições, atitudes e interesses semelhantes. Estas posições e interesses, nomeadamente no caso das formandas o nível de vida económico e o nível de formação/educação são questões que influenciam o modo de estar e ser de um ser humano, o que provoca atitudes discriminatórias.

2.2. Violência e classe social

A maioria das participantes defendia que os casos de violência doméstica e de género acontecem em classes sociais desfavorecidas, devido ao número de dificuldades que encaram no seu dia-a-dia,

“(…) «na minha opinião, o número de casos de violência doméstica tem aumentado devido à crise económica, pois a maioria das situações acontece em classes desfavorecidas com poucas condições de vida. Eu acho que está muito dependente do nível económico e do nível de formação, escolaridade» (….)” (Entrevista nº3).

Argumentamos que não é isso que acontece na realidade, a violência não tem género, não escolhe classes sociais, nem raça, nem faixa etária. Esta “é transversal a todos os grupos sociais, isto é, dá-se em famílias de qualquer nível ou estatuto social, cultural ou religioso” (Magalhães et al; 2007: 21). Não podemos partir do princípio que as situações de violência acontecem apenas em famílias com dificuldades económicas. Estas espalham-se pelas variadas classes sociais, sem ter em atenção de onde nasceram ou sua procedência social.

2.3. Estereótipos sobre o papel do homem e da mulher na sociedade portuguesa

A questão dos estereótipos e da (des)igualdade de género esteve em relevância no decorrer de todo o projeto, através de maneiras diferentes de pensar estas problemáticas e a violência doméstica no seio dos dois grupos.

As formandas do clube sénior afirmavam que o homem assume o papel de “chefe de família” e a mulher deve sujeitar-se à sua vontade,

“(…) olhe menina, para mim o homem é o chefe da família. Eles é que mandam, a mulher é sempre mais abaixo. Percebe? Nós temos de obedecer. (...) Nós, mulheres, casávamos e só fazíamos a vida de casa,

embora ajudássemos naquilo que podíamos não é, às vezes íamos trabalhar para os campos ou íamos dar um dia, ou assim, mas não tínhamos aquele trabalho certo, e isso obrigou a gente a sujeitar-se mais ou marido. Pois ele é que nos sustentava, logo tínhamos de fazer o que ele queria (...)” (Entrevista 1).

A família surge como um agente importante de socialização patriarcal, que prepara “(...) as mulheres para se «entregarem» completamente por amor, no casamento, ou na relação de intimidade, levando-as a ficarem desprotegidas no que se refere à independência económica, social e afectiva” (Magalhães et al; 2007: 39). Estas ideias culturais perpetuam a condição de inferioridade da mulher, fazendo com que assuma um papel secundário no seio da família, perante uma denominação masculina. Fraser e Gordon (1995), apresentam-nos como historicamente (séculos XVIII e XIX) se construiu a denominação e opressão das mulheres na modernidade capitalista. O estatuto de cidadão era concebido numa dicotomia entre contrato e caridade baseado na diferença sexual, ou seja, para os membros do sexo masculino era um “direito” ser considerado cidadão, enquanto para o sexo feminino tratava-se de uma questão de caridade onde o trabalho feminino era desvalorizado, tendo a mulher apenas a função de cuidar dos outros. A construção da cidadania civil e política foi marcada pela exclusão das mulheres, através da subordinação das mesmas, ou seja, “(...) as mulheres casadas eram [submissas] pelas personalidades jurídicas dos respectivos maridos. (...) Com a construção da sociedade civil moderna, os homens casados (...), tornaram-se «chefes» de família e «indivíduos». [Esta] condição (...) [revestiu-se] de um estatuto honorífico e de destaque (...)”. (Fraser & Gordon, 1995: 37)

Significa, também, que as formandas têm consciência da situação social das mulheres na estrutura social, não apresentam ilusões em relação a igualdade entre homens e mulheres. Em contraposição, as formandas da Universidade Sénior afirmam que nos dias de hoje esta desigualdade de género não é evidente, “(...) discordaram que vivemos numa realidade desigual, afirmando que isso era visível nas gerações anteriores, demonstrando-se inflexíveis até na aceitação de que tal acontece na geração delas (...) e nas gerações mais jovens (...)” (N.T. 18 de Fevereiro). Estas consideram que já existe igualdade de género, que nos dias de hoje os casais já se respeitam mutuamente, não havendo a superioridade e coacção por um dos seus membros. Estas

representações constituem, também, uma forma de mostrar um quadro bonito sobre a sua classe social, ideologicamente enviesado.

Desta socialização estereotipada, dominada pela pertença a grupos/classes sociais específicos, surgem o desrespeito do direito à educação, ao acesso aos mesmos espaços, à igualdade na participação política, e no processo de liberdade e emancipação. Historicamente, a desigualdade de género tem sido fortemente demarcada, e, pelas palavras de Ruth Lister, “(...) apesar das reivindicações universais, a cidadania foi construída essencialmente de acordo com um modelo masculino que retrata a exclusão das mulheres integral à teoria e prática da cidadania” (2007: 52).³

“(...) Nem eu, nem nenhuma das minhas irmãs e acho que amigas da altura estudamos, só mandavam os meninos para a escola, porque a um homem faz muito jeito saber ler, a mulher como está por casa não precisava (...) Sabe porque naquela altura os pais diziam que os homens faziam mais jeito porque andavam por lá, nos empregos. E as mulheres como naquele tempo a gente casava e ia para a vida de casa não era necessário ter conhecimento.” (Entrevista nº2)

“Os homens estavam separados da mulher, por exemplo para entrar no Museu, aos homens era permitido entrarem pela porta principal, mas as mulheres tinham de entrar por um portão pequeno com uma ar miserável que estava no cantinho (...) Oh menina, era impensável, estudarmos junto de rapazes, era os rapazes para um lado, as raparigas para o outro (...)” (N.T. 18 de Fevereiro)

Naquela altura, o papel da mulher era reduzido à esfera privada, rebaixando-a apenas a um potencial doméstico, dificultando o exercício da sua cidadania,

³ Tradução da autora. Original em inglês: “The starting point was to expose how, despite its claims to universalism, citizenship was drawn according to a quintessentially male template so that women’s exclusion (and the chequered nature of their inclusion) was integral to both the theory and practice of citizenship.” (Lister, 2007: 52)

“Enquanto o princípio de excluir a esfera privada do controlo do estado, da vigilância e da intervenção parece benéfico, para as mulheres dentro do seio familiar tem desvantagens e efeitos marginais, quando os discursos reduzem as mulheres a seres não racionais, reduzindo o impacto de outros conjuntos de virtudes cívicas no seio de uma discussão sobre a cidadania global” (Arnot, 2009: 237).⁴

Outra ideia pertinente é a questão da solidariedade feminina. Por isto, entende-se, “(...) um conceito «enraizado na ideia de que a solidariedade feminista inclui dois momentos: o da oposição àqueles/as que irão excluir, definir e oprimir outras/os, e o do nosso mútuo reconhecimento da nossa inalienável individualidade»” (Dean, 1997: 245 *in* Magalhães, 2007: 240). Desta forma, seria de esperar que as mulheres se apoiassem umas às outras devido à predominância de mentalidades e poderes masculinos.

“(...) Era mais fácil para ela trabalhar com os homens do que com as mulheres (...) eram mais preguiçosas, conflituosas, teimosas e irritantes, pois não tinham curiosidade em aprender, (...) tinham de destreza manual e de educação. As colegas ao lado completaram que tinham falta de valores.” (N.T. 18 de Fevereiro)

“(...) mas menina, a meu ver uma mulher é que tem de tratar de tudo, deve trabalhar, chegar a casa e fazer o jantar, arrumar, preparar os filhos. Acho mal uma mulher estar a descansar e o homem tratar disso. Era bom que se ajudassem, mas mesmo assim, não sei, acho que isso é apenas trabalho de mulher, não me parece bem o homem tratar da vida doméstica.” (N.T. 22 de Fevereiro)

⁴ Tradução da autora. Original em inglês: “Thus whilst the principle of excluding the private sphere from state control, from surveillance and from intervention appears beneficial, especially to women within the family, it has the disadvantageous effect of the marginalising and discursively subordinating women has non-rational beings and of reducing the potential impact of other sets of civic virtues from a discussion of global citizenship.” (Arnot, 2009: 237)

Como tal não acontece, podemos dizer que estamos perante um “desencontro feminino”, algo que não é pretendido. Deseja-se que as mulheres sejam solidárias umas com as outras, que conseguissem “(...) ter a capacidade de se identificarem umas com as outras e agirem em unidade pelas suas reivindicações de justiça” (Kabeer, 2005 in Lister, 2007: 51)⁵. Mas tal não acontece. Por medo, ou mesmo por ignorância, as mulheres não se apoiam e não lutam mutuamente por uma cidadania igualitária e respeitadora. Estes comportamentos acabam por salientar uma relação de coacção e de poder entre mulheres que inviabiliza as suas ações,

“Não chega falar de autonomia das mulheres. É necessário ver a dessincronia da opressão, ou dito de outra maneira, ver como a autonomização e o poder de algumas mulheres pode assentar na opressão de outras (...). É, portanto, necessário olhar para a forma como as [mulheres] agem em solidariedade, ou sororidade, com as mulheres que sofrem ou estão parcialmente em desvantagem.” (Magalhães, 2003: 193)

Assim se revê a importância destas sessões de sensibilização de modo a elucidar as formandas para a problemática da igualdade de género, para o desrespeito face ao sexo feminino com o intuito de as tornar mais críticas e conscientes em relação ao empoderamento e emancipação, ou falta deles, da mulher na sociedade portuguesa.

2.4. Partilha de experiências de violência

No decorrer das sessões¹ as formandas partilharam algumas situações de violência doméstica que vivenciaram, afirmando que este fenómeno ocorria devido à “objetificação” da mulher, pois esta era encarada como um objeto que se podia usar e abusar,

“Elas trabalhavam como negras, escravas e eram mal recebidas pelos homens. Eles não eram carinhosos, se tivessem que bater batiam e partiam tudo. Em relação ao meu pai, como eu era a filha mais nova nunca me apercebi se ele era mau para a minha mãe, e com o tempo a passar nunca o vi a tratar mal a minha mãe. Mas o meu sogro tratava a minha sogra do piorio e chegou-lhe a dar

⁵ Tradução da autora. Original em inglês: «the capacity to identify with others and to act in unity with them in their claims for justice» (Kabeer, 2005 in Lister, 2007: 51)

algumas vezes, acertou-lhe bastantes vezes. Os homens eram maus, antigamente eram muito maus, os homens. O trabalho não lhes corria bem e as mulheres é que pagavam, elas eram as culpadas. Não sei, era a mentalidade deles, tratavam a mulher como se fosse uma coisa e não uma pessoa, e ela ainda tinha de estar disposta para tudo (...)" (Entrevista nº2)

As situações de ataque à integridade física são sinónimo de uma violência de género, que provoca danos ou sofrimento físico, sexual, psicológico nas mulheres, assumindo várias formas. Este tipo de violência constitui um ataque à cidadania e aos direitos civis de uma pessoa, pois todos e todas nós, e estas mulheres não são exceção, temos direito a exercer um trabalho, à liberdade pessoal e de movimentos, à liberdade de expressão, ao respeito pela integridade física, e a reivindicar os seus direitos civis. E acaba, por passar despercebido, devido à cultura e a construção de poder (masculino) da sociedade,

“Suas formas são subtis e flagrantes e seu impacto no desenvolvimento é profundo. Mas estão profundamente enraizada nas culturas ao redor do mundo que é quase invisível. Mas essa brutalidade não é inevitável. Uma vez reconhecido pelo que é - uma construção de poder e um meio de manter o status quo" (Bunch, 1997 in Arnot, 2009: 238).⁶

Cabe-nos a nós, como profissionais, pôr um termo a esta invisibilidade, lutar para que se deixa de encarar com normalidade a sujeição da mulher ao homem, quer a nível privado/doméstico, quer a nível público. E alertar para as consequências de uma cultura e socialização demarcadas por estereótipos de género.

⁶ Tradução da autora. Original em inglês: Its forms are both subtle and blatant and its impact on development profound. But it is so deeply embedded in cultures around the world that it is almost invisible. Yet this brutality is not inevitable. Once recognized for what it is – a construct of power and a means of maintaining the status quo.” (Bunch, 1997 in Arnot, 2009: 238)

REFLEXÃO FINAL

No culminar de todo o trabalho, resta-nos refletir acerca dos resultados da investigação/intervenção desenvolvidas ao longo dos últimos meses.

Com a experiência vivida no terreno, denoto que é necessário aprofundar os trabalhos nas áreas da Igualdade de Género e Violência Doméstica, com programas de prevenção primária junto de crianças e jovens, e na área de formação de adultos, de modo a passar a mensagem ao maior número de pessoas possível, e a quebrarmos com a crença de uma sociedade patriarcal, regida pela subordinação da mulher em relação ao homem. E cultivar nos seres humanos a noção de respeito pelas diferenças, o direito da liberdade de modo a instaurar uma cultura de paz e sem injustiças.

A prática de violência doméstica/de género no seio do espaço privado corresponde a uma alienação, uma vez que se apresenta como um “(...) espécie de atividade na qual a essência do agente é afirmada como algo externo ou estranho a ele, assumindo a forma de uma dominação hostil sobre o agente (...)” (Serra, 2008: 5). Ou seja, a alienação refere-se à perda de autonomia por parte do ser humano, tornando-se uma “(...) propriedade de um outro - algo ou alguém - que por ele decide acerca da sua vida (...)” (idem: 6). Nos casos em concreto, as vítimas não têm poder de decisão em relação aos agressores, reduzindo assim o seu sentido de liberdade e de autonomia. Tal é um impedimento de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipatória.

O desenvolvimento de programas de sensibilização, promoção e prevenção centram-se na luta por uma sociedade “(...) [baseada] na verdadeira democracia, [que] objectiva dar autonomia às vozes dos grupos subordinados, aceitando que há muitas verdades ao invés de uma verdade universal. [que] eleva a diversidade da experiência humana em detrimento do imperativo do económico "progresso", e localiza a justiça social e ambiental no seu coração” (Ledwith, 2007: 599), tentando desenvolver competências autocríticas e de consciencialização na sociedade em geral, um vez que “(...) «ser crítico» envolve sermos autocríticos em relação ao nosso próprio poder, onde quer que ele possa estar (classe, raça, sexualidade, género, idade, religião, capacidade), e a empatia com a diversidade que nos rodeiam. Nestas formas deslocamos uma ‘verdade’ dominante que subordina ou outros por múltiplas verdades” (Ledwith, 2007: 602).

Os espaços de educação formal (Escola) e não-formal (Universidade Sénior) assumem-se como espaços de socialização e de produção e reprodução social e cultural, e, por tal, devem ser aproveitados “como um local privilegiado para a aprendizagem e cultivo de uma cultura de paz, contribuindo para a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres” (Costa, 2013: 40).

Estes espaços devem reconhecer a reprodução das representações socialmente construídas, e trabalhar com os seus/suas alunos/as ou formandos/as. De acordo com Violante et al (2005), os alunos/as e formandos/as precisam de entrar em contacto com outros saberes, experiências e culturas diferentes, com o intuito de fomentar o sentido de respeito pelas outras pessoas, pelas suas especificidades e suas diferenças, proporcionando assim uma socialização inclusiva e integradora, através da consciencialização para a mudança de comportamentos, atitudes e valores. Assim sendo,

“[n]as sociedades que são regidas por interesses de grupos, de classes ou de nações dominantes, “a educação como prática de liberdade” - para a retomar uma expressão que resume a perspetiva de Paulo Freire – pede inevitavelmente uma “pedagogia do oprimido”; não uma pedagogia para ele [sic], senão uma pedagogia que sai dele [sic] mesmo” (Freire, 1979: 40).

Estes projetos de intervenção desenvolvidos - “Eliminar a violência, aceitar o género” e “Representações e vivências pela Igualdade” - integraram uma metodologia participativa e dinâmica, apoiada por atividades interativas e pelo diálogo, enquanto ferramentas para a consciencialização e desenvolvimento sociocultural. Podemos afirmar que a vertente/jogo pedagógico contribuí para uma educação para a cidadania, uma vez que “jogar cooperativamente permitirá não só estabelecer interações (...) mas, sobretudo, sensibilizar para as relações humanas e vivenciar situações de uma positiva convivência” (Leite & Rodrigues, 2001: 31).

Ao longo dos projetos realizados foi importante que os/as participantes se apercebessem dos seus direitos e dos direitos dos/as outros/as, e se sentissem bem consigo mesmos/as e respeitassem sempre o/a outro/a, independentemente das suas escolhas. Que conseguissem lidar com a diferença, e rever a sua vida e as suas relações, uma vez que “a mediação não é somente um laço a recriar – como no caso de um

conflito ou de uma dissensão – mas sim uma forma eminentemente positiva, de criação de novos laços que não existiam ou são frágeis (...) seria interessante que todas as pessoas entrassem em mediação consigo mesmas, a reconciliar-se consigo, a construir projectos de futuro, a reflectir sobre as suas relações com os outros e a decidir melhorá-las” (Six; 2002: 110/111).

De acordo com Bush & Folger (1996), podemos afirmar que os projetos desenvolvidos ao longo do estágio (apresentados posteriormente) se direccionaram para uma promoção da independência de cidadãos/as com direitos, protagonistas do seu percurso de vida. Pretendendo-se o crescimento e desenvolvimento, nomeadamente da consciência e do pensamento crítico, do individuo e da sociedade, através da revalorização das pessoas.

A mudança de mentalidades e comportamentos não se efetua apenas com programas de sensibilização/promoção/formação de meio ano, uma vez que as questões de género estão profundamente enraizadas na nossa sociedade, na nossa cultura e em nós próprios/as. Por tal, é cada vez mais necessário o envolvimento destas questões/problemáticas no desenvolvimento do ser humano desde tenra idade, e deve ser cimentado ao longo da vida.

1. Reflexão sobre o percurso da intervenção-investigação

De seguida, reflectimos e avaliamos todo o processo desenvolvido ao longo do estágio, destacando os pontos fortes e fracos, assim como as oportunidades e as ameaças.

No que concerne aos pontos fortes, a abertura e disponibilidade por parte da escola e da Universidade Sénior para a implementação dos Projetos foi imprescindível. Por parte dos/as alunos/as e formandos/as destacam-se a participação ativa, assim como a motivação e a criatividade na discussão e realização dos trabalhos finais sobre as diferentes problemáticas. Assim como a existência de uma avaliação contínua ao longo do projeto realizada pelos próprios participantes.

Relativamente aos pontos fracos, destaca-se a dificuldade na motivação de uma das turmas; a falta de comunicação com os/as docentes, visto que um deles mostrou inicialmente alguma resistência face às temáticas desenvolvidas, e por parte de uma diretora de turma que apresentava um desinteresse total, até no próprio controlo dos/as alunos na sala de aula, não prestando auxílio no desenvolvimento das sessões, nem

preocupação face aos problemas apresentados pelos alunos. Acrescenta-se que por parte dos formandos/as da Universidade Sénior também foi possível encontrar dificuldades no modo de captar a sua atenção.

As oportunidades foram surgindo ao longo do percurso, nomeadamente logo no início, com o apoio por parte da associação para desenvolver dois projetos distintos de sensibilização e promoção, assim como o seu aval e autorização para a implementação. Obviamente que tal, me permitiu divulgar o papel de um/a mediador/a socioeducativo/a.

A única ameaça encontrada, foi no projeto “Representações e Vivências pela Igualdade”, uma vez que as datas das sessões eram constantemente alteradas, e canceladas. Inicialmente, o plano era de 15 sessões no total pelos dois grupos de formação, e apenas foi possível a realização de 10 sessões.

Tendo em conta a eficácia do projetos, esta notou-se no decorrer dos mesmos, , uma vez que foi evidente que os/as estudantes/ formandos/as iam-se consciencializando da importância das temáticas abordadas e reconheceram que vivemos numa sociedade machista e extremamente preconceituosa. Esta consciencialização/transformação foi notória na realização dos trabalhos finais de grupo, em que estes apresentaram cartazes, vídeos e teatros.

De um modo geral, o balanço dos projetos é positivo, acabando por cumprir o objetivo geral - sensibilizar os/as participantes para as situações de desigualdade de género, de violência e de desrespeito pelos direitos humanos, e provocar nos/as mesmos/as uma mudança de comportamentos. Existem aspetos a melhorar, e se surgir a oportunidade de realizar outro projeto de prevenção primária, na elaboração do protocolo teremos em conta o uso de diferentes atividades para as diferentes turmas, algo que não foi possível neste projeto, assim como a realização de sessões de sensibilização com os/as docentes; os/as auxiliares da educação e os/as encarregados de educação, visto que são sujeitos ativos nos processos de socialização e educação destas crianças.

É primordial a existência de um maior investimento nas áreas da prevenção e sensibilização na educação, e estas problemáticas devem ser trabalhadas com todas as faixas etárias, desde de crianças que frequentam o jardim de infância até idosos que vivem em lares, pois somos todos responsáveis por este mundo e cabe-nos a nós torná-lo mais justo, igualitário e num bom lugar para se viver.

2. A profissionalidade do Mediador/a Socioeducativo/a

A Educação é uma ciência muito complexa, o que dificulta a sua especificidade e definição, pois é uma área na qual circulam vários olhares, práticas e políticas e origem e perspectivas diversas, sendo assim uma área pluridisciplinar.

É importante investigar em educação, porque através da mesma, nomeadamente das Ciências da Educação, conhecemos as relações existentes e a sociedade, as questões sociais e educacionais. Como nos diz Charlot (2006: 17), “A ciência do [ser humano] e da sociedade [, a educação,] não avançam segundo o mesmo modelo [das outras, das ciências exatas]. Elas progridem a partir de seus pontos de partida. Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar (e porque se prova que ela produz resultados) ”.

Cabe ao mediador socioeducativo a promoção de uma Educação para a Cidadania inclusiva, adotando uma postura crítica e ativa de modo a desconstruir as visões enraizadas na nossa sociedade, promovendo a igualdade de género e alertando para a violência. Isto, através de estratégias educativas, como a mediação pedagógica e socioeducativa, permitindo uma alteração de atitudes e a promoção de uma identidade assente na liberdade e no respeito pelas diferenças. Como nos diz Costa (2013),

“As Ciências da Educação assumem uma forma particular de olhar a realidade, problematizando-a e interrogando-a criticamente. Abordam o campo educativo numa perspetiva “multireferencial” e pluridisciplinar, no sentido em que este só pode ser entendido à luz do cruzamento de várias ciências, pretendendo-se produzir conhecimentos sobre um campo e práticas atravessados pelo debate político e filosófico” (Costa; 2013: 103).

Assim sendo, através da multiplicidade de olhares é possível uma intervenção mais eficaz junto das variadas áreas sociais e os profissionais adquirem uma multiplicidade de competências que permitem exercer vários papéis, revelando todo o potencial das ciências da educação.

Um/a Licenciado/Mestre em Ciências da Educação que desenvolva um trabalho competente faz a diferença no contexto do combate à violência doméstica, pois pode fazer uma correta intervenção socioeducativa com a promoção de uma prevenção primária (por exemplo, ações de prevenção de comportamentos de risco). Ao possuir a

formação indicada, ou seja, com o Curso de Técnico de Apoio à Víctima (TAV), um/a mediador/a pode praticar uma prevenção secundária (nomeadamente, trabalhar com indivíduos, onde existe o risco de se tornarem vítimas ou agressores) e uma prevenção terciária (o trabalho realizado nas casas abrigo, por exemplo). Há ainda um longo trabalho a desenvolver nesta área.

De um modo geral, esta experiência permitiu-nos não só aplicar aprendizagens que viemos continuamente a adquirir desde o início da licenciatura, como também aprofundar outras noções que se tornaram fundamentais para complementar essas mesmas aprendizagens a um nível mais prático. Nesse sentido, desenvolvemos uma maior capacidade de diagnosticar e intervir na resolução de problemas na área da educação e formação em contextos relacionados com a violência doméstica ou que possam surgir como espaços de prevenção.

Além desta intervenção mais focalizada na relação entre a transmissão de informação acerca da violência doméstica e a sua prevenção, assumimos ainda, perante este aspeto, um enriquecimento no desenvolvimento de competências que nos possibilitaram enfatizar o nosso papel na transmissão da comunicação a um nível direcionado para crianças e jovens, assim como para adultos, e na estimulação à reflexão social. Neste seguimento, todas as nossas intervenções tiveram em vista uma estimulação à mediação e à intervenção social, quer da nossa parte, quer com quem procuramos partilhar a informação.

Todo o trabalho que desenvolvemos referente à problemática da desigualdade e violência de género, estabelecemos sempre primeiramente uma pesquisa teórica que nos permitiu recolher, seleccionar, analisar e interpretar informação relevante no campo da violência e desenvolver uma argumentação fundamentada, tendo-nos possibilitado tomar em consideração aspectos sociais, éticos e especialmente científicos. Adquirimos competências que nos permitiram refletir sobre essa informação a um nível mais intrínseco, mas também transportá-la a públicos mais diversos e específicos.

Ainda existem muitas dúvidas no que se refere à intervenção das Ciências da Educação na problemática da violência doméstica. No entanto, durante estágio comprovámos que nós, os/as licenciados/as e mestres nesta área, temos competências para trabalharmos nas áreas de prevenção que constituem a intervenção socioeducativa. Todavia é sempre necessária uma formação permanente para atendermos as vítimas da melhor

maneira possível. Em Portugal, ainda nenhuma licenciatura tem uma formação específica de como intervir nesta problemática.

Atualmente, estamos a passar uma crise económica, social, ética e moral sem precedentes e são estas associações que tentam de uma maneira multidisciplinar, tornar o nosso país mais coeso no que toca a questões sociais e à prevenção de comportamentos de risco, e que combatem constantemente pela extinção de comportamentos violentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amâncio, L. (1993), “Género -Representações e identidades”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº14, pp. 127-140

Amâncio, Lúcia (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Araújo, Helena Costa (2007). Editorial in Araújo, Helena Costa (Orgs.), *Género, Problemáticas e contextos educacionais*. 5-6, Porto: Edições Afrontamento.

Arnot, Madeleine (2009) “Educating The Global Citizen: the gender challenges of the twenty-first century” in *Educating the Gendered Citizen*, Abingdon: Routledge. Pp: 225-251.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barbier, René & Fourcade, François (2008). *Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle*. Colloque international – Efficacité et équité en education, 1-26.

Baptista, Isabel (1998). *Ética e educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense

Bourdieu, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

Bourdieu, Pierre (2001). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora vozes, p.693-713

Bourdieu, Pierre (2004). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

Canário, C. (2005). O impacte social das Ciências da Educação. In A. Estrela, P.

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos e Desenvolvimento Local*. Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa&Autor.

Capucha, Luís (2008) *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guia prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Cardona, Maria João (coord.); Nogueira, Conceição; Uva, Marta & Tavares, Teresa-Cláudia (2010). Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Caridade, Sónia & Machado, Carla (2006); “Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetuação”, *in Análise Psicológica*, 4 (XXIV): 485-493

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 31.

CIG (2007). *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: CIG.

Coimbra, Artemisa (2007) Crónicas de Mortes Anunciadas, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Correia, José & Caramelo, João (2008). Políticas e Figuras do Local: Contributos para a Construção de um Cosmopolitismo Comunitário. *Revista do Centro de Educação e Letras Unioeste – Campus de Foz Do Iguaçu*. (10) 2, 59-72.

Corsi, Bianca (2010). Conflito na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?. Tese de Mestrado em Sociologia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Brasil.

Costa, Diana de Carvalho (2013). Entre a prevenção primária e terciária: Uma experiencia de mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal

Dias, Ana Teresa (2015). “*Rapazes e Raparigas podem fazer a mesma coisa e terem os mesmos gostos*”: A importância da prevenção primária da violência em crianças dos 5 aos 11 anos. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal

Esteves, Manuela (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima, Jorge & Pacheco, José (orgs). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo (1979) “Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”, São Paulo: Cortez e Moraes

Goulão, José (2015). *O futuro dos direitos humanos*. Lisboa: Nova Veja e Autor

Haraway, Donna (1988). *Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies* 14:3, 575-599.

Harding, Sandra (1986). *The science question in feminism*. London: Cornell University Press.

Lacey, Nicola (2004). *Feminist legal theories and the rights of women*. London School of Economics

Lapassade, Georges (1990). *La méthode ethnographique, Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 119-131

Ledwith, Margaret (2007) “On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research”, *Educational Action Research*, Vol. 15, nº 4, pp. 597-611.

Leite, Carlinda & Rodrigues, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Coleção Práticas Pedagógicas, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.

Lima, Jorge (2006). *Ética na investigação*. In Lima, Jorge & Pacheco, José (Orgs). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lüdke, Menga & André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.

Magalhães, João (2010). *Horizontes da Ética. Para uma cidadania responsável*. Porto. Edições Afrontamento

Magalhães, Maria José (1995). Movimento feminista e educação: em torno da análise dos discursos sobre educação, em Portugal, nas décadas de 1970 e 1980. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal

Magalhães, Maria José (2007) “Agência feminista e das mulheres: Procurando o novo sujeito feminista?” In Lígia Amâncio, et al., (2007) O Longo Caminho das Mulheres. Feminismos 80 anos depois, Lisboa: Dom Quixote, pp. 229-244.

Magalhães, Maria José; Canotilho, Ana Paula, & Brasil, Elisabete (2007). Gostar de mim, gostar de ti. Aprender a prevenir a violência de género. Porto: Edições UMAR.

Manita, Celina (coord.) (2009); *Violência Doméstica: compreender para intervir*. Guia de boas práticas para profissionais de instituições de apoio a vítimas; Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

Matos, Marlene; Machado, Carla; Caridade, Sónia & Silva, Maria João (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar in *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(1): 55-75.

Medina, Teresa (2008). Histórias de Vida, Histórias de formação, in *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. FPCEUP: Tese de Doutoramento; pgs. 97-103

Menezes, Isabel (2007). Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Comunitária. Porto: Livpsic

Nascimento, Fernanda (2009). Namoro e Violência: um estudo sobre amor, namoro e violência entre jovens de grupos populares e camadas médias; in *Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco*

Neto, António; Cid, Marília; Pomar, Clarinda; Peças, Américo; Chaleta, Elisa & Folque, Assunção (2000). *Estereótipos de género*. Cadernos da Coeducação, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Neto, Francisco Gonçalves (2006). Nótulas acerca da negociação, da conciliação e da Mediação. Acedido no dia 29 de Setembro em <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/N%C3%B3tulas-Acerca-da-Negocia%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Neves, Ana (2007). “As mulher e os discursos genderizados sobre o amor: a caminho do «amor confluyente» ou o retorno ao mito do «amor romântico?»” in *Estudos Feministas*. Florianópolis: 609-627

Nunes, Rosa (2004) “Investigação-Ação e Inovação em Educação”, Relatório para Professora Associada, mimeo.

OMA-UMAR (2015). <http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas/dados-2015>, consultado a 16 de Setembro de 2016

Peinado, Alexandra (2010). Violência Doméstica - uma abordagem teórica sob a perspectiva das ciências sociais. Dissertação de Mestrado integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa; Lisboa: Portugal

Perista, Heloísa (Coord.) & Silva, Alexandra (2005). *Guia para o Mainstreaming de Género na Cultura*. Coleção Bem Me Quer. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Quivy, R & Campenhoudt, L. (2008) *Manual de investigação em Ciências da Educação*, Lisboa: Gradiva.

RASI(2015);[http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20\(RASI\)/RASI%202015.pdf](http://www.ansr.pt/InstrumentosDeGestao/Documents/Relat%C3%B3rio%20Anual%20de%20Seguran%C3%A7a%20Interna%20(RASI)/RASI%202015.pdf), consultado a 16 de Setembro de 2016

Samson, A. (2010). A Violência Doméstica. Plátano Editora, S.A

Sani, Ana Isabel (2006). “Vitimação indireta de crianças em contexto familiar” in *Análise Social*, Vo. XLI (180), 849-864

Santos, Boaventura Sousa (1988). *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. Porto.

Santos, Boaventura Sousa (1997). *Por uma conceção multicultural de direitos humanos*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº48

Santos, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, Volume I, Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). Para uma concepção pós-moderna do direito, in *Crítica da Razão Indolente*. Porto: Edições Afrontamento, 111-175.

Serra, J.M.P. (2008). *Alienação*. Covilhã: Lusosofia Press;

Silva, Ana Sofia Carvalho (2015). Violência contra mulheres em contexto íntimo de namoro. Olhares no feminino. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal

Silva, Luísa Ferreira (coord.) (2001); *Ação Social na área da Família*; Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, Manuela (2002). A Igualdade de Género - Caminhos e Atalhos para uma sociedade Inclusiva. Cadernos Condição Feminina. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Six, J.-F. (2003). *Les Médiateurs*. Paris, Le Cavalier Bleu

Silverman, David (1998). Qualitative/Quantitative. In Chris Jenks (Eds.), *Core Sociological Dichotomies* (pp. 78 - 95). SAGE Publications Ltd.

Teixeira, Ana Margarida (2015). Igualdade de Género e Prevenção da Violência: Uma problemática educacional no Desenvolvimento Local. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

UMAR (2005). Contributos para um diagnóstico social do Porto. Documento policopiado.

Violante, Luís; Silva Florentino; Pereira, Fátima S; Caçanheira, Maria João; Temudo, Eva (2005). Para que a escola não seja só para alguns. *Cadernos de Resumos do VIII congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

Walker, Lenore (1979). *The battered women syndrome*, Nova Iorque: Harper e Row.

Walker, Lenore (1997). “The battered women syndrome is a psychological consequence of abuse”, in David Finkelhor *et al.* (orgs.) *The dark side of the families. Current controversies on Family Violence*, Londres: Sage, pp 133-153

Weiler, Kathleen (2003). Freire uma pedagogia feminista da diferença. *Ex.aequo*, 8, 91112.

Leis, Decretos e Resoluções:

Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995), <http://www.spm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/relatorio-pequim.pdf>, consultado a 21 de Agosto de 2016, às 15h12;

Decreto-Lei nº 61/91, de 13 de Agosto, Diário da República, I Série- A Nº 185- 13-8-1991

Decreto -Lei nº 107/99, de 3 de Agosto. Diário da República, 1ª série- A, nº 179;

Decreto - Lei nº7/2000 de 27 de Maio. Diário da República, 1ª série, nº 123;

Decreto -Lei nº 59/2007, de 4 de Setembro. Diário da República, 1ª série, nº 170;

Decreto -Lei n.º 112/2009, de 16 de Setembro. Diário da República, 1ª série, nº18;

Decreto - Lei nº 19/2013 de 21 de Fevereiro. Diário da República, 1ª série, nº 37.

Resolução do Conselho de ministro nº 48/104, das Nações Unidas, de 20 de Dezembro de 1993, http://direitoshumanos.gddc.pt/3_4/IIIPAG3_4_7.htm, consultado a 21 de Agosto de 2016, às 16h15

V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação (2014-2017). Resolução do Conselho de Ministros nº103/2013, de 31 de Dezembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 253.

V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (2014 - 2017). Resolução do Conselho de Ministros nº102/2013, de 31 de Dezembro. Diário da República, 1.^a série, n.º 253.